

THESE / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE UNIVERSITE RENNES 2
Mention : Sciences de l'Éducation
École doctorale des Sciences Humaines et Sociales

présentée par
Carole Le Hénaff
Préparée à l'équipe d'accueil n°3875
Université Rennes 2 - UBO
CREAD, Centre de Rechercher sur l'Éducation,
les Apprentissages et la Didactique

L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture

Thèse soutenue le 24 septembre 2013
devant le jury composé de :

Monsieur Peter GRIGGS
Professeur, Université de Lyon 2 / *président, rapporteur*
Madame Joëlle ADEN
Professeur, Université du Maine / *rapportrice*
Madame Francia LEUTENEGGER
Professeur Associé, Université de Genève /*examinatrice*
Madame Christine DEVELOTTE
Professeur, Ecole Normale Supérieure de Lyon / *examinatrice*

Madame Brigitte GRUSON
Université de Bretagne Occidentale / co-directrice de thèse
Monsieur Gérard SENSEVY
Université de Bretagne Occidentale / directeur de thèse

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITE EUROPEENNE DE BRETAGNE

UNIVERSITE RENNES 2

École Doctorale – Sciences Humaines et Sociales

Unité de Recherche : CREAD
Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique
EA n°3875

L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture

Thèse de Doctorat

Présentée par Carole LE HENAFF

Discipline : Sciences de l'Éducation (70ème section)

Directeurs de thèse : Gérard SENSEVY – Brigitte GRUSON

Soutenue le 24 septembre 2013

JURY

M. Peter Griggs, Professeur, Université de Lyon 2, président, rapporteur.

Mme Joëlle Aden, Professeur, Université du Maine, rapportrice.

Mme Francia Leutenegger, Professeur Associé, Université de Genève, examinatrice.

Mme Christine Develotte, Professeur, École Normale Supérieure de Lyon, examinatrice.

Mme Brigitte Gruson, Maître de Conférences, co-directrice de thèse.

M. Gérard Sensevy, Professeur, directeur de thèse.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

.

A Olivier

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

REMERCIEMENTS

En premier lieu, j'adresse mes remerciements les plus chaleureux à Gérard Sensevy et à Brigitte Gruson, mes directeurs de thèse. Je les remercie tous les deux pour leurs qualités scientifiques et humaines. Les conseils toujours patients, avisés et bienveillants de Gérard Sensevy m'ont permis d'aller au bout de mon travail. Je le remercie également pour les précieux outils théoriques que l'ensemble de ses travaux ont apportés à ma réflexion. Je remercie Brigitte Gruson pour sa rigueur théorique et son encadrement minutieux. Ses conseils et son soutien attentif m'ont formée à de nombreuses choses. Je la remercie aussi pour son inaltérable bonne humeur, son dynamisme, et pour l'amitié chaleureuse qu'elle m'a offerte et à laquelle je tiens beaucoup.

En second lieu, je voudrais remercier les membres du jury de m'avoir fait l'honneur d'accepter de porter de l'intérêt à mon travail.

Je remercie Joëlle Aden d'avoir accepté de faire partie de mon jury, et, à travers elle, l'ensemble des membres de l'ex-groupe ALDIDAC de m'avoir chaleureusement accueillie à leurs séminaires qui ont régulièrement nourri ma recherche.

J'adresse aussi mes remerciements à Peter Griggs, à qui j'espère offrir l'opportunité de lire dans mon travail un lien avec les deux précédentes thèses, celles de Brigitte Gruson et de Punwalai Kewara, dont il a rédigé les rapports en 2006 et en 2012.

Je remercie Francia Leutenegger ; ses travaux, ainsi que ceux de ses collègues de Genève, constituent des références théoriques régulières tout au long de mon travail.

Je remercie Christine Develotte d'avoir accepté de porter son regard sur mon travail en faisant partie de mon jury. Pour ce regard de spécialiste de la visioconférence qu'elle va poser sur ma recherche, je la remercie.

Je remercie également tous les enseignants qui ont accepté de participer à ma recherche, en acceptant la présence des caméras, en répondant à des questionnaires, ou bien en s'impliquant avec la plus grande rigueur dans la construction de projets d'ingénieries didactiques. Je tiens particulièrement à remercier les membres du groupe de recherche sur la visioconférence.

Merci aussi à l'ensemble des membres du CREAD, et à tous ceux qui se reconnaissent dans le « style de pensée » issu de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, pour leur accueil bienveillant parmi eux, pour leur soutien et pour l'ensemble de leurs conseils.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Je remercie aussi l'ensemble de ma famille et de mes amis, pour leur soutien et leur aide si précieuse, en particulier pendant les périodes très chargées.

Je tiens aussi à remercier très chaleureusement l'ensemble de mes collègues de travail pour leur aide et leur compréhension, en particulier ceux qui ont accepté d'organiser leur emploi du temps en fonction de mes déplacements pour des colloques, de mes enseignements à l'université le mercredi, ou de mes périodes d'indisponibilité lors de l'écriture de ma thèse. Merci aussi à tous les élèves que j'ai eus au fil de ces années, pour leur contribution, sans le savoir, à ma réflexion sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, ce qui m'a permis d'aller au bout de ce travail, c'est la force que m'ont procurée mon mari, Olivier, et ma fille, Anaëlle, dont la naissance en 2011 m'a insufflé une énergie hors du commun. À leur manière, ils m'ont apporté le plus précieux des soutiens, et les plus belles choses qui soient.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

SOMMAIRE

Table des matières

INTRODUCTION....10
I – CADRE DE LA RECHERCHE : CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET OUTILS THEORIQUES....15
CHAPITRE 1 – L'enseignement des langues : cadre institutionnel....15
1 – Préambule....15
2 – L'introduction des langues à l'école primaire....16
3 – Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues....18
CHAPITRE 2 – L'articulation entre la langue et la culture en didactique des langues et des cultures (DLC)....23
1 – La place de la culture dans l'enseignement des langues : éclaircissements conceptuels....23
1. 1 – Étymologie....23
1. 2 – Conception de la culture dans le cadre de notre travail....24
2 – Recherches en didactique des langues et des cultures....25
3 – L'articulation langue-culture dans les Instructions Officielles....29
CHAPITRE 3 – La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique....40
1 – La modélisation des situations didactiques sous forme de jeux....41
1. 1 – Règles et stratégies....41
1. 2 – Jeux épistémiques et jeux d'apprentissage....42
2 – Le contrat et le milieu....45
2. 1 – Le contrat....45
2. 2 – Le milieu....48
2. 3 – L'équilibration didactique et la double sémiose....49
3 – Le triplet des genèses : la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse....52
3. 1 – La topogenèse....53
3. 2 – La chronogenèse....53
3. 3 – La mésogenèse....53
4 – Quatre catégories de description....54
5 – L'épistémologie pratique....55
6 – L'analyse didactique des éléments matériels et cognitifs....56
II – LES DONNEES EXPLORATOIRES : METHODOLOGIE ET ANALYSE....60
CHAPITRE 1 – Deux types d'études....60
1 – Les objets de notre étude....61
2 – Nature des données et de leur analyse....62
2.1 – Nature des données....62
2. 2 – La vidéo....63
2. 3 – Le questionnaire écrit....65
2. 4 – Démarche d'analyse....66
CHAPITRE 2 – Analyse de situations de classe....70
1 – Description des données....70
1. 1 – Le choix des professeurs et des séances observés....70
1. 2 – Les séances en classe « ordinaire »....72
1. 3 – Les séances en visioconférence....73

1. 4 – Les données primaires....75
1. 5 – Les données secondaires....76
2 – Les épisodes observés....80
3 – Analyse des épisodes extraits de la séance sur le Union Jack....81
3. 1 – Premiers éléments d'analyse de la séance....83
3. 2 – Premiers éléments d'analyse épistémique de l'épisode 1 : les drapeaux....87
3. 3 – Épisode 1 : analyse de la pratique effective....89
3. 4 – Premiers éléments d'analyse épistémique de l'épisode 2 : la géographie des Îles Britanniques....102
3. 5 – Épisode 2 : analyse de la pratique effective....105
3. 6 – Analyse à gros grain de l'ensemble de la séquence....116
4 – Analyse des épisodes extraits de la séance sur les sports des pays anglophones….120
4. 1 – Premiers éléments d'analyse de la séance....121
4. 2 – Critères de choix des épisodes observés....125
4. 3 – Premiers éléments d'analyse épistémique de l'épisode 1 : les planisphères et les drapeaux....126
4. 4 – Épisode 1 : analyse de la pratique effective....130
4. 5 – Premiers éléments d'analyse épistémique de l'épisode 2 : les capitales....140
4. 6 – Épisode 2 : analyse de la pratique effective....142
4. 7 – Premiers éléments d'analyse épistémique de l'épisode 3 : la comptine....146
4. 8 – Épisode 3 : analyse de la pratique effective....149
4. 9 – Analyse à gros grain de l'ensemble de la séance....156
5 – Analyse d'un épisode extrait d'une séance en visioconférence....159
5. 1 – Premiers éléments d'analyse épistémique de la recette des crêpes....160
5. 2 – La recette des crêpes : analyse de la pratique effective....164
6 – Synthèse des analyses de séances....175
CHAPITRE 3 – Analyse du questionnaire....186
1 – Objectifs du questionnaire....186
1. 1 – Objectifs généraux....186
1. 2 – La question de l'épistémologie pratique....187
2 – Méthodologie employée pour la construction du questionnaire....188
3 – Méthodologie d'analyse du questionnaire....190
3. 1 – Méthodologie d'analyse des questions « classiques »....190
3. 2 – Méthodologie d'analyse des questions-scénarios....190
4 – Analyse du questionnaire....192
4. 1 – Caractéristiques professionnelles des répondants....192
4. 2 – Le niveau en langue des Professeurs des Écoles....193
4. 3 – Les documents les plus utilisés par les Professeurs des Écoles....193
4. 4 – Le degré d'adhésion aux scénarios....195
4. 5 – L'épistémologie pratique des professeurs travaillant sur des comptines....196
4. 6 – L'épistémologie pratique des professeurs travaillant sur l'album de jeunesse en anglais....201
4. 7 – L'épistémologie pratique des professeurs travaillant sur les documents iconographiques....207
4. 8 – Pour conclure....213
CHAPITRE 4 – Croisement de quelques résultats issus de nos deux études....214
1 – La question du niveau en langue....214
2 – Les comptines....215

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

3 – Le rapport des Professeurs des Écoles aux œuvres culturelles 216
III – UNE PROPOSITION D'INGENIERIE 219
CHAPITRE 1 – La démarche d'élaboration de l'ingénierie.....220
1 – Postulats théoriques.....220
1. 1 – La volonté de relier le travail à un jeu épistémique source 220
1. 2 – Le travail épistémique collectif.....222
2 – Les étapes de construction de la séquence.....223
2. 1 – Le travail des savoirs per se.....223
2. 2 – Le travail collectif de savantisation et d'essentialisation.....224
2. 3 – L'analyse épistémique du roman.....225
2. 4 – Le travail de potentialisation et d'actualisation.....230
CHAPITRE 2 – Analyse de la séquence mise en œuvre 236
2. 1 – Présentation de la quatrième séance d'anglais 236
2. 2 – Premiers éléments d'analyse de l'épisode du diaporama.....237
2. 3 – Analyse de la pratique effective.....240
2. 5 – Analyse à gros grain du travail de théâtralisation 245
CHAPITRE 3 – Bilan 250
IV – ELEMENTS DE SYNTHESE.....252
La place de la culture en classe de langue 252
Retour sur nos outils théoriques 254
Une méthodologie à repenser.....258
Le prolongement de notre travail d'ingénierie.....260
CONCLUSION.....264
Bilan de notre travail 264
Nos perspectives de recherche 266
BIBLIOGRAPHIE.....269
ANNEXES.....286

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans la continuité d'un travail de Master 2[1] entrepris en 2008 sous la direction de Brigitte Gruson et de Gérard Sensevy. Notre thèse porte sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire, et sur la mise en œuvre, par les professeurs, de la relation entre les domaines linguistique et culturel, et sur la place qu'occupe, dans les réflexions institutionnelles, théoriques, et dans les pratiques de classe, le développement de ce que le Cadre Européen de Référence pour l'Enseignement des Langues (Conseil de l'Europe, 2001) nomme la « compétence culturelle » (*Ibid*., p. 40).

Il est communément admis dans l'institution (Douglas, 1999) de l'enseignement des langues que les interactions langagières portent la trace de codes culturels qui sont difficilement transposables d'une langue à l'autre, et que le manque de connaissance de ces codes, ainsi que les stéréotypes culturels, sont un obstacle, parmi d'autres, à l'apprentissage d'une langue (Porcher, 1986).

Toutefois, la question de cette articulation dans les pratiques de classe reste posée : qu'en est-il réellement des pratiques sur le terrain ? Quelles sont les situations privilégiées par les enseignants du primaire, pour l'enseignement des langues, de manière assez générale, et pour la place accordée à la culture ? Nous nous interrogerons donc particulièrement sur la pertinence des situations mises en œuvre dans les classes à ce sujet. Ce sont ces questions que nous voulons plus particulièrement examiner dans cette étude.

L'analyse empirique que nous avons menée pour notre Master 2, qui avait pour objet l'étude de cette articulation lors d'une séquence d'anglais dans une classe de CM1-CM2, nous a permis de constater la difficulté à mettre en relation le travail sur la langue et celui sur la culture avec de jeunes apprenants. Nous avons également pu observer, entre ces deux pôles, une dialectique comportant des « effets de curseur » : plus le travail portant sur la culture était dense, moins il l'était en langue, et inversement. Mais ces premières caractérisations n'autorisent aucune généralisation. C'est pourquoi nous prolongeons ce travail, dans le cadre de notre thèse, avec des données élargies et diversifiées.

[1] Le Hénaff, C. (2008). *Analyse de l'articulation des domaines linguistique et culturel en séance d'anglais en classe de CM2*. Mémoire de Master 2, Université Rennes 2, Rennes.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Dans ce but, nous analysons finement un matériau empirique, basé sur des questionnaires renseignés par une centaine d'enseignants de l'école primaire, et sur des transcripts de séances et d'entretiens menés auprès de professeurs des écoles filmés dans leurs classes. A partir des réponses produites par les répondants, nous tentons d'esquisser de grandes tendances du « style de pensée » (Fleck, 1934 / 2005) de l'enseignement des langues dans le primaire. La notion d'épistémologie pratique (Sensevy, 2007) revêt une importance particulière pour la caractérisation de ce style de pensée. La notion d'épistémologie pratique permet ainsi, à notre sens, de qualifier utilement « l'arrière-plan » (Sensevy, 2011) sur lequel les professeurs envisagent et mettent en action leur enseignement.

Notre travail s'inscrit également dans la continuité des recherches produites par les approches comparatistes en didactique (notamment, Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), en particulier dans le cadre du développement de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011), et de manière encore plus particulière dans la suite du travail de Gruson (2006a, 2009) sur la spécification, à la didactique des langues, de notions issues des recherches précédemment citées. La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique permet d'étudier les transactions (Vernant, 1997 ; Dewey & Bentley, 1949) entre le professeur et les élèves à propos du savoir. Le savoir s'inscrit en effet dans un processus collectif, il est pris dans des transactions, même en l'absence physique de personnes, car toute forme de savoir possède des références qui lui donnent sens[2].

Cette théorie entre en consonance avec des recherches menées dans d'autres champs s'intéressant au paradigme de l'action conjointe (cf. par exemple Sebanz, Bekkering & Knoblich, 2006). L'objectif de ce travail de description est d'engager par la suite une réflexion visant à élaborer des outils de pensée pour bâtir des dispositifs didactiques (Sensevy, 2011).

Des concepts centraux initialement développés en didactique des mathématiques (par exemple, Brousseau, 1988), et reconfigurés au sein de la TACD, comme le « milieu » et le « contrat », sont les descripteurs-piliers des situations de classe que nous étudions. Le triplet des concepts de « chronogenèse », « mésogenèse » et « topogenèse » (Chevallard, 1991 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy & Mercier, 2007) constitue, avec

[2] D'où, entre autres, le titre de l'ouvrage de Sensevy (2011), *Le Sens du Savoir*.

d'autres, des outils cruciaux pour nos analyses.

Depuis peu, le développement de la TACD a donné lieu à la production d'outils de modélisation des situations didactiques sous forme de jeux (Sensevy, 2011 ; Gruson, Forest & Loquet, 2012), que nous exploitons dans les analyses de la présente thèse. Un jeu didactique est décrit par les auteurs que nous venons de citer comme un jeu dans lequel le professeur et les élèves sont vus comme des joueurs qui coopèrent, c'est-à-dire qui agissent de manière conjointe (mais pas forcément symétrique). Le modèle du jeu permet de considérer les aspects dynamiques des situations d'apprentissage, et de voir des pratiques sous l'éclairage de notions telles que le gain, les règles, les stratégies. Cet outil de modélisation permet de saisir la structure fondamentale des situations didactiques, de rendre compte de leur réalité, par exemple en produisant des descriptions très fines et très *systémiques* (au sens de la prise en compte de l'ensemble du système didactique) de ce qui se passe.

C'est donc dans ce cadre théorique que nous inscrivons notre travail, tout en cherchant à le mettre en perspective avec d'autres outils conceptuels développés en didactique des langues-cultures (DLC), comme la notion de co-culture (Puren, 2002), et les conceptions de mise en œuvre de l'interculturel développées par les chercheurs du groupe Approche Didactique et Linguistique de la Différence Culturelle (Cain & Briane, 1994: Aden, 2009 ; Voise, 2007).

Notre thèse comporte quatre chapitres :

Le premier chapitre est consacré à l'exposé des cadres institutionnels et théoriques dans lesquels évoluent les pratiques que nous étudions. Puis nous explicitons notre cadre théorique, en deux parties. Nous présentons tout d'abord les recherches effectuées en didactique des langues-cultures, dans le but d'identifier la place accordée à la relation entre les deux composantes de l'enseignement-apprentissage des langues, soit la culture et la langue. La suite est dévolue à la présentation de la TACD et des outils de recherche qui ont été produits dans le cadre de son développement, outils fondamentaux pour notre méthodologie et nos analyses.

Nous conduisons dans notre deuxième chapitre notre analyse empirique. L'analyse de nos données est constituée de deux parties.

Nous présentons tout d'abord, pour la première partie, la méthodologie employée pour nos analyses de séances de classe, dont nous exposons ensuite les analyses et les conclusions.

La deuxième, consacrée à l'exploitation des données issues du questionnaire pré-cité, détaille

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

en premier lieu la méthodologie de construction et d'analyse du questionnaire, puis les résultats obtenus suite à son exploitation.

Le troisième chapitre présente, suite aux résultats obtenus lors de nos analyses exploratoires, une proposition d'ingénierie pour une séquence d'anglais en classe de CM1-CM2. Nous détaillons dans ce chapitre l'élaboration de cette séquence, ainsi que son analyse et ses perspectives d'amélioration et de prolongement.

Pour conclure, nous formulons dans le dernier chapitre des pistes de réponse aux questions que nous avons travaillées. Nous présentons, sous la forme d'un bilan, nos perspectives pour la recherche, ainsi que pour la formation à l'enseignement des langues vivantes des Professeurs des Écoles.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

I – CADRE DE LA RECHERCHE : CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET OUTILS THEORIQUES

CHAPITRE 1 – L'enseignement des langues : cadre institutionnel

1 – Préambule

Depuis quelques années maintenant, l'enseignement des langues est devenu un enjeu important dans le premier degré de l'école française. Il a fait et fait encore l'objet d'expérimentations diverses, de débats, de plans de rénovation et d'expérimentations.

L'apprentissage obligatoire d'une langue à l'école primaire est encore très récent en France ; il date officiellement de 2002, lorsque des programmes spécifiques à l'apprentissage d'une langue pour le cycle 3 sont parus (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002). Toutefois, cette entrée récente dans les programmes n'explique que partiellement les résultats que les évaluations internationales jugent peu satisfaisants[3]. Les évaluations nationales, quant à elles, ont toutefois récemment indiqué une progression des compétences en langue des élèves de l'école primaire. Pour l'anglais par exemple, une enquête menée en mai 2010 (MEN, 2012) a montré que 62% des 6000 élèves évalués maîtrisent de façon satisfaisante la compréhension de l'oral, et 70% la compréhension de l'écrit, contre 52% et 55% dans ces domaines en 2004[4].

La réflexion sur ce qu'est la pratique d'une langue, et sur ce que cela implique pour son enseignement et son apprentissage, est un chantier qui est encore largement à conduire dans notre système scolaire. Cette situation s'explique en partie par le fait que l'introduction des

[3] Voir par exemple la note de la Division de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) de 2004 appelant à « une politique linguistique efficace dans le système éducatif ». Ministère de l'Éducation Nationale. Note d'évaluation n° 04-01. *Évaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens*. Publiée en mars 2004.

[4] Pour plus de précisions, consulter : Ministère de l'Éducation Nationale. Note d'information n° 12-05 *L'évolution des compétences en langues des élèves en fin d'école de 2004 à 2010*. Publiée en avril 2012.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

langues à l'école primaire a été mise en place en France de manière parfois irrégulière et peu cohérente à certaines périodes, comme nous allons le montrer très brièvement.

2 – L'introduction des langues à l'école primaire

Entre les années 1950 et le début des années 1970, quelques rares tentatives d'intégrer l'enseignement d'une langue à l'école primaire furent mises en place. Jusqu'aux années 1980, il n'est question des langues en primaire dans aucun document officiel.

Vers la fin des années 1980, l'initiation aux langues vivantes (principalement l'anglais et l'allemand) se développe. En 1989, l'enseignement des langues à l'école prend un nouveau départ : l'expérimentation contrôlée[5] est mise en place. Il s'agit de la première introduction des langues à grande échelle sur le territoire national. La circulaire du 19 septembre 1991 (MEN, 1991) propose un programme indicatif pour cet enseignement, qui n'est toutefois pas obligatoire.

Par la suite, entre 1995 et 1997 est lancée l'opération « Langues vivantes sans frontières », sur la base du volontariat des professeurs, qui met des cassettes vidéo à disposition des classes de CE1 et de CM1. Le bulletin officiel du 11 mai 1995 (MEN, 1995) fournit une liste de compétences langagières à acquérir pour chacune des langues qu'il est possible d'étudier, c'est-à-dire l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien, ou bien le portugais.

Pour la première fois en 2002, l'enseignement des langues s'inscrit dans les programmes scolaires. Ces Instructions Officielles évoquent prioritairement l'objectif de communication et définissent l'enseignement des langues comme visant à « l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communications adaptées à un jeune enfant » (MEN, 2002, p. 200). Les objectifs sont clairement linguistiques : il faut prioritairement travailler « les activités de communication langagière » (*Ibid*.).

Ces activités sont définies dans les programmes de 2002 dans une section qui se trouve à part de celle qui définit le travail autour du domaine culturel.

[5] Ministère de l'Éducation Nationale. *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire*. Publié le 6 mars 1989.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Comme l'indique Gruson (2006a), en évoquant les programmes du cycle 3 et de sixième :

> *« En adoptant une présentation séparée de l'objectif de communication et de l'objectif culturel, ces programmes passent sous silence le fait que les compétences communicatives ont nécessairement un ancrage culturel. Cette position nous paraît donc malgré tout révélatrice de la position utilitariste qui domine actuellement dans l'institution, position qui tend à instrumentaliser l'enseignement des langues et à minimiser les apports de cette discipline à la formation générale des élèves. Cette situation peut sans doute s'expliquer, d'une part, par la difficulté à mettre en synergie l'ensemble des objectifs assignés à l'enseignement des langues étrangères et, d'autre part, par les tensions paradoxales qui unissent les domaines culturel et linguistique » (p. 25)*

La dissociation de ces deux pôles, linguistique et culturel, au sein des programmes, ne laisse que peu de place à une réflexion sur l'articulation de ces deux domaines et sur les bénéfices pour l'apprentissage qui pourraient en découler. Toutefois, ces programmes ont l'avantage de présenter des contenus culturels axés sur la personne et sur son environnement immédiat et quotidien. Cette caractéristique permet en effet aux jeunes apprenants de découvrir des notions culturelles sous une forme qu'on peut leur supposer concrète et familière, et donc plus aisée à identifier et à comprendre :

> *« Les connaissances sur les modes de vie sont abordées à l'occasion des activités de langue organisées autour de thématiques liées à l'environnement d'élèves de cet âge : la vie en famille, l'habitation, l'école, les familles et les loisirs, les animaux familiers, le rythme de l'année (anniversaire, fêtes). Ainsi, l'élève découvre la vie scolaire d'enfants du même âge, notamment grâce à l'observation de matériaux (audio)visuels. Des éléments pertinents de la culture populaire, les personnages des légendes et des contes, ainsi que quelques repères civilisationnels sont choisis et présentés en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation artistique. » (MEN, Ibid., p. 201)*

Le cadre général des contenus culturels prend en compte les préoccupations des élèves à cet âge. Il met en relief des axes thématiques qui laissent une marge intéressante d'autonomie et d'initiative à l'enseignant afin de faire travailler la découverte d'une autre culture au sein de leurs séances de langue. En 2005, la formation des enseignants aux langues vivantes devient également un objectif institutionnel affiché par l'obligation de passer une épreuve de langue au concours de professeur des écoles. En effet, le 20 octobre 2005 est publiée une « lettre flash » du Ministère de l'Éducation Nationale[6], qui définit les grandes lignes d'un plan « en

[6] Ministère de l'Éducation Nationale. *Lettre flash primaire – secondaire. Un plan en faveur d'une meilleure maîtrise des langues étrangères*. Publiée le 20 octobre 2005.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

faveur d'une meilleure maîtrise des langues étrangères ». Ce plan de rénovation des langues vivantes vise à améliorer le cadrage de l'enseignement des langues, « notamment à l'oral, de façon à favoriser l'égalité des chances, la poursuite d'études et l'insertion professionnelle. » Il met en place l'obligation pour tous les élèves de CE2 de recevoir un enseignement de langue à la rentrée 2006, et pour tous les CE1 à partir de la rentrée 2007. Ce plan, focalisé sur les compétences linguistiques, n'évoque pas de travail portant sur l'arrière-plan culturel lié aux langues. Dans ce document, il s'agit prioritairement de faire maîtriser aux élèves en fin d'école primaire le niveau A1 du Cadre Européen de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), que nous allons détailler ci-après.

3 – Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Après que l'apprentissage d'une langue soit devenu plus officiel par son intégration dans les programmes en 2002, un autre document de référence a été adopté par les États membres du Conseil de l'Europe : il s'agit du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Il fait office, depuis la parution du B.O. du 30 août 2007 (MEN, 2007), de document référent pour les programmes de langues à l'école primaire[7]. Dorénavant, l'apprentissage d'une langue avant l'entrée en sixième doit viser l'acquisition du niveau A1 du cadre européen. Le socle commun (MEN, 2005) inclut également la maîtrise du niveau A1 dans son palier 1. Le niveau A1 est le premier niveau de compétence sur l'échelle des 6 niveaux requis pour être considéré comme l'utilisateur expérimenté d'une langue. Les compétences en langue sont hiérarchisées en 6 niveaux, de A1 (défini dans le CECRL comme le niveau de l'utilisateur élémentaire) à C2 (le niveau expert) et sont définies en termes d'échelles de descripteurs. Le niveau A1 est ainsi décrit :

> *« Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de*

[7] Les nouveaux programmes pour l'école primaire sont parus en 2008. (Ministère de l'Éducation Nationale, B.O. du 18 août 2008).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. » (p. 25)[8]

Dans les programmes de l'école primaire, le niveau A1 du CECRL prend la forme suivante :

A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)

Activités langagières	Capacités *Si les termes sont simples et les expressions élémentaires, l'élève sera capable de :*	Connaissances Culture et lexique *Posséder :* *un stock élémentaire de mots isolés et d'expressions simples pour des informations sur soi, les besoins quotidiens, son environnement* *- quelques éléments culturels*	Grammaire *- Avoir un contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé* *- Reconnaître quelques faits de langue*	Phonologie *Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes, et les courbes intonatives propres à chaque langue*
Comprendre, réagir et parler en interaction orale	- communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire : *• se présenter ; présenter quelqu'un ; demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé* *• répondre à des questions et en poser* (sujets familiers ou besoins immédiats) *• épeler des mots familiers*	**Contenus culturels et lexicaux** par exemple : **La personne** Le corps humain, les vêtements Sensations, goûts et sentiments **La vie quotidienne** Les usages dans les relations entre personnes La maison Les animaux familiers Les habitudes alimentaires Les rythmes et les activités de la journée : famille, école, loisirs Quelques métiers Les couleurs et les nombres **L'environnement géographique et culturel** Ville et campagne Quelques villes et pays : leur situation géographique Les drapeaux et monnaies Les fêtes et coutumes Des personnages, monuments et œuvres célèbres Chants et comptines Contes et légendes : littérature enfantine	**Le groupe verbal** - le verbe : son accord avec le sujet - l'expression du temps : présent, passé, futur - le complément **Le groupe nominal** - le nom et le pronom : le genre et le nombre - les articles - les possessifs - les démonstratifs - les principales prépositions - l'adjectif qualificatif : sa place, son accord **La phrase** Type et forme de phrase : • déclarative • interrogative • exclamative • impérative • affirmative • négative La syntaxe élémentaire de la phrase : ordre des mots, quelques mots de liaison (et, ou…)	**Phonèmes** - percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à chaque langue **Accents et rythme** - percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier repérer et respecter l'accent tonique **Intonation** - percevoir et restituer les schémas intonatifs : l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés **Lien phonie/graphie** - l'alphabet (selon les langues)
Comprendre à l'oral	- comprendre les consignes de classe - comprendre des mots familiers et des expressions très courantes le concernant, lui, sa famille, son environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement - suivre des instructions courtes et simples - suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées			
Parler en continu	- reproduire un modèle oral - utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire, décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires - lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition - raconter une histoire courte et stéréotypée			
Lire	- comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations) - se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel			
Ecrire	- copier des mots isolés et des textes courts - écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles - renseigner un questionnaire - produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même, sur des personnages réels ou imaginaires - écrire sous la dictée des expressions connues			

Intégration du niveau A1 dans les programmes de 2008

[8] Pour une description plus détaillée du niveau A1, voir notamment les chapitres 3, 4 et 5 du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

Les programmes de 2008, basés sur le socle commun de compétences et de connaissances (MEN, 2006) que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur scolarité obligatoire, sont, pour toutes les disciplines de l'enseignement primaire, découpés en termes de « connaissances » et de « capacités ». Ainsi, pour faire correspondre les niveaux des échelles de description présents dans le CECRL, au découpage des nouveaux programmes de 2008, les descripteurs ont été repris en termes de capacités, décrites dans le tableau ci-dessus comme une mobilisation de connaissances lexicales et culturelles, grammaticales et phonologiques. Ces capacités sont inspirées des contenus[9] des échelles de niveaux du CECRL[10].

Les contenus culturels et lexicaux sont visuellement présentés ensemble, mais les questions de la conception de la culture, ainsi que de l'articulation de ces deux dimensions dans les pratiques, se posent. En effet, le lien entre ces deux domaines semble se réduire au fait que la culture semble ici davantage décrite comme un prétexte à la communication (et non une finalité en soi). Il est intéressant de faire prendre conscience aux élèves de l'arrière-plan culturel que recouvrent les mots d'une langue ; dès 1995, Galisson a mis en avant l'importance de ce travail lors de l'apprentissage d'une langue, en particulier à travers le processus de « valeur ajoutée » qu'un contexte culturel donne à certains mots en fonction de leurs usages et de leurs connotations dans certaines langues. Le travail de cet auteur autour de la « lexiculture » (1991 ; 2000) a également introduit, pour l'enseignement, une réflexion sur l'importance de prendre en compte les idées que véhiculent les mots. Toutefois, la présentation visuellement conjointe des contenus culturels et lexicaux dans les programmes de 2008, peut laisser à penser que seuls les mots sont porteurs de la culture, voire que le travail linguistique peut suffire à introduire en classe une ouverture culturelle.

Le CECRL attribue quatre finalités principales à l'apprentissage des langues :

- la constitution d'un premier portefeuille plurilingue
- l'éveil à la pluralité des ressources et des supports d'apprentissage
- l'enrichissement d'une culture d'apprentissage
- l'ouverture à la relation interculturelle et internationale (Conseil de l'Europe, 2001).

Il s'agit de faire construire une compétence plurilingue et pluriculturelle, qui consiste à « communiquer langagièrement et à interagir culturellement avec un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (*Ibid*., p.

[9] Par exemple : « Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues. » (Conseil de l'Europe, p. 25).

[10] Ces contenus sont appelés des « tâches » dans le CECRL, et y sont définis comme des « faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. » (*Ibid*., p. 120).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

128). L'articulation de la langue et de la culture est décrite comme indispensable à l'acquisition de cette compétence. Nous pouvons cependant nous interroger sur la manière, dans les classes, de développer cette compétence et sur les moyens de l'évaluer, éléments qui ne sont pas évoqués dans le CECRL. Il a d'ailleurs parfois été reproché au Cadre de ne pas être suffisamment explicite, à l'adresse des professeurs, sur ce point[11]. En effet, les compétences liées à la dimension culturelle de l'apprentissage de la langue sont formulées de manière assez vague et peu évidentes à intégrer à un enseignement.

Dans le Cadre, l'objectif principal qui est visé lors de l'apprentissage d'une langue est la « prise de conscience interculturelle » (p.83). On y parle de « connaissance du monde » et de « savoirs socioculturels » (pp. 82-83) qui portent sur la vie quotidienne, les valeurs, les croyances ou les comportements. Des savoir-être, en termes d'attitudes « d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations » (p. 85), sont définis comme des « qualités d'écoute, d'attention à ce que dit l'autre, de conscience éveillée aux possibilités de malentendu culturel dans la relation avec l'autre » (p. 17). Des « aptitudes et savoir-faire interculturels » sont également mentionnés :

> *« Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent :*
>
> *– la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère*
>
> *– la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture*
>
> *– la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels*
>
> *– la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » (p. 84)*

Les orientations suggérées ci-dessus vont de pair avec une conception de la culture qui s'éloigne de celle mettant en avant l'accumulation de connaissances académiques, comme les programmes de 2008 les présentent prioritairement. Toutefois, dans les descripteurs et les échelles d'évaluation du CECRL, il n'existe pas de référence explicite à la composante culturelle de la compétence langagière. Ceci pose la question du statut de la culture dans la construction de l'apprentissage d'une langue, et peut avoir pour effet la marginalisation du

[11] Voir, par exemple, l'intervention de J.C. Beacco pendant le colloque *Les contenus culturels dans l'enseignement des langues vivantes* : http://eduscol.education.fr/D0126/contenus_culturels_actes.htm.

domaine culturel (Haramboure, 2007). L'absence de description claire et étayée des niveaux socioculturels et linguistiques s'explique par l'objectif d'application du cadre aux programmes de différents pays et donc par la recherche d'un maximum de lisibilité des descripteurs, applicables à de nombreux contextes différents. Les auteurs du Cadre en conviennent : dans une annexe à la fin du document qui décrit la construction des descripteurs, il est indiqué que des enseignants suisses ayant les premiers testé l'utilisation des descripteurs pour évaluer leurs élèves ne sont pas parvenus à utiliser correctement ceux qui décrivaient les compétences socioculturelles et sociolinguistiques. Les auteurs admettent que ces « descripteurs [sont] trop vagues » (p. 156). Ceci explique probablement l'absence de référence explicite à la culture dans les échelles de niveau, qui sont uniquement formulées en termes de « comprendre », « parler », ou « écrire » dans le Cadre[12].

En France, en didactique des langues, la place de la culture dans l'enseignement des langues n'a été l'objet que de très peu de recherches basées sur des données empiriques précises, et très récentes pour la plupart. Dans de telles circonstances, nous pouvons légitimement nous interroger sur ce que les professeurs des écoles sont en mesure de mettre en œuvre afin d'intégrer de manière optimale la culture au sein de leurs séances de langue. Cette difficulté est renforcée par la manière dont la découverte de la culture a été intégrée aux programmes de 2008. La colonne des « contenus culturels et lexicaux » donne le sentiment que la culture ne peut être travaillée en classe autrement que comme une somme de connaissances à accumuler, ou bien comme un travail sur le lexique.

De plus, comme nous allons le voir, la focalisation préconisée par les auteurs du Cadre sur la réussite de tâches ne permet pas un réel travail de découverte et d'ouverture à une autre culture sur le long terme.

[12] Voir par exemple p. 26 (Conseil de l'Europe, 2001).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

CHAPITRE 2 – L'articulation entre la langue et la culture en didactique des langues et des cultures (DLC)

1 – La place de la culture dans l'enseignement des langues : éclaircissements conceptuels

Une partie de notre travail se focalise sur l'articulation entre le travail autour de la langue et celui autour de la culture. Il nous a donc semblé important d'éclaircir ce que nous entendions par « culture ».

1. 1 – Étymologie

Le mot culture vient du latin *cultura*, qui signifie « champ cultivé ». En biologie, la culture est le processus qui permet de faire croître des cellules : c'est donc, initialement, la création d'un environnement propice à la croissance et au développement de jeunes organismes (Cole, 2010). Dans la langue française, le sens usuel de « culture » fait généralement référence aux arts et aux lettres[13], ou bien à la culture générale d'un individu. Dans les dictionnaires généralistes, les définitions usuelles de la culture sont les « connaissances dans un domaine particulier » ou bien les « productions artistiques et intellectuelles d'une société » (Larousse, 2012). Le premier sens se réfère aux connaissances générales d'un individu. Le second sens évoque plutôt une identité et des valeurs collectives partagées par une communauté, et se rapproche d'une des acceptions du mot « civilisation ».

Kroeber et Kluckhohn (1952) ont recensé qu'il existe, depuis le 18ème siècle, plus de 150 définitions du mot « culture ». Cette pluralité de définitions explique en partie que les termes « culture » et « civilisation »[14] aient souvent été quasi-synonymes dans les programmes pour

[13] Bourdieu (1979), par exemple, utilise généralement la culture pour désigner des oeuvres socialement valorisées, dans le domaine des arts et des lettres notamment.

[14] Le mot « civilisation » vient du latin *civis,* qui signifie « citoyen » et est associé à « civil » et « civiliser » (Tardieu, 2008). Apparu au 18ème siècle, le mot « civilisation » indiquait un progrès, un raffinement des sociétés humaines, par opposition à la nature et la barbarie (*Ibid*.). Plus tard, l'anthroplogie culturelle, à la suite de Tylor (1871), qui définit la culture comme « un ensemble incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, et toutes les capacités et habitudes acquises par l'homme en société », tend à considérer la culture et la civilisation comme synonymes. Mauss (1930) fait par exemple observer que « la culture nationale n'est qu'une forme particulière […] de la civilisation. »

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

l'enseignement des langues[15]. Ceci s'explique également par l'influence de la conceptualisation allemande du milieu du 20ème siècle du mot « Kultur », qui correspondait aux aspects intellectuels et idéologiques d'une civilisation (Rey, 2005), et qui a contribué à faire du concept de culture le « lieu de l'identité » (Lauxerois, 2008), une sorte de catégorisation de normes identitaires.

Au sens (anthropologique) où le terme « culture » s'entend davantage de nos jours dans les dictionnaires généralistes (par exemple, Larousse, 2012), et dans lequel nous nous situons, la culture se rapprocherait finalement plutôt du mot allemand « Bildung », c'est-à-dire de l'expérience selon laquelle un individu ou un collectif s'ouvre au monde (*Ibid*.). Cette conception de la culture fait également référence, dans une certaine mesure, au concept grec de la « Paideia »[16], qui désigne un processus de transmission d'héritage culturel par lequel les individus « prenaient forme ».

Dans le même sens, Bruner (1996) présente la culture comme un monde auquel l'individu doit s'adapter et dont la fonction est de conserver et de transmettre les apprentissages passés, notamment à travers l'éducation. Il semble que les acceptions actuelles tendent à revenir vers le sens originel du mot « culture », pris dans un sens plus dynamique, c'est-à-dire vers la conception de la culture comme un processus d'élévation de l'esprit, collectif et individuel, par la médiation avec autrui.

1. 2 – Conception de la culture dans le cadre de notre travail

Dans notre travail, nous considérons la culture, dans une perspective anthropologique, comme une sorte de *répertoire de manières de penser et d'agir, commun à des individus, mais en permanence actualisé, renégocié, à travers la singularité de chacun*. Linton (1945) appelait la « personnalité de base » cette dimension collective de la culture, que les individus s'approprient et interprètent, chacun à leur manière, à la manière d'une « œuvre ouverte » (Eco, 1965, cité par Abdallah-Pretceille, 2008). Dans l'apprentissage des langues, ce sont généralement ces références communes à un groupe parlant une même langue qui sont étudiées. Or, ce que désigne le mot culture est aussi une trace instable des « œuvres qui expriment la création humaine » (Sensevy, 2011, p. 712), inscrite dans un processus

[15] Cette correspondance confuse entre les mots et les concepts allemands et français a d'ailleurs donné lieu à deux traductions du livre de Freud paru en 1930, « Das Unbehagen in der Kultur », d'abord traduit « Le malaise dans la civilisation », puis « Le malaise dans la culture ».

[16] L'article en ligne de l'encyclopédie Wikipédia (http://fr.wikipedia.org/wiki/Paideia) est tout à fait éclairant à ce sujet.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

dynamique de maintien des savoirs (au sens large), qu'il est impossible de saisir de manière fixe. La notion de « jeu épistémique » (Sensevy, 2011 ; Gruson, Forest & Loquet, 2012), au sens de modélisation d'exemplaires de la culture, notion sur laquelle nous reviendrons largement tout au long de notre travail, nous semble également fructueuse pour penser la façon de faire vivre la culture dans l'apprentissage des langues. Depuis une vingtaine d'années, des travaux en didactique des langues et des cultures émergent dans ce sens : les réflexions engagées, en particulier dans le domaine de l'interculturel, s'intéressent aux moyens de mettre en œuvre dans les classes un travail d'ouverture à l'autre et à la différence[17]. Cain et Briane, par exemple, ont effectué de nombreuses études dans les années 1990 sur la prise de conscience de leurs représentations par les apprenants (notamment, Cain & Briane, 1994). Le travail entamé par ces auteures s'est poursuivi à travers les travaux des membres de l'équipe de recherche Approche Didactique et Linguistique de la Différence Culturelle (ALDIDAC) : Aden (2007, 2009), par exemple, travaille sur la mise en place dans des classes de projets, dont l'arrière-plan théorique place la culture comme un espace d'interaction et d'intercompréhension entre les points de vue des individus (*Ibid*.). Dans le cadre de notre recherche, nous qualifions de culturel, d'un point de vue très large, *tous les savoirs[18], collectifs ou propres aux individus, transmis entre les humains et soumis à un réajustement permanent*.

2 – Recherches en didactique des langues et des cultures

Les premiers travaux sur l'articulation entre les dimensions linguistique et culturelle de l'apprentissage d'une langue sont apparus récemment. C'est en particulier l'émergence du courant « interculturel », depuis les années 80 en France à travers les travaux de Porcher (1986), Zarate (1993), Coste (1994), Cain & Briane (1994, 1996), ou encore De Carlo (1998), qui a mis en avant l'intérêt de ne pas cloisonner la langue et la culture.

Par exemple, en 1986, Porcher souligne le rôle d'« obstacles épistémologiques » que jouent les stéréotypes et élabore dans ce sens le concept de « filtre culturel », qui se rapproche de celui des « zones de résistance » à l'apprentissage d'une langue, chez Cain & Briane (Tardieu, 2008). La représentation et le stéréotype sont deux concepts centraux de l'interculturel, sur lesquels Cain & Briane (entre autres, 1996) travaillent considérablement. Il s'agit « d'images *a priori* que l'on se fait de l' « étranger » avant de faire personnellement sa connaissance en

[17] Nous retrouvons ici l'esprit de la « Bildung ».

[18] Au sens large de « puissance d'agir » (Sensevy, 2011).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

ayant avec lui les premiers échanges directs » (Puren, 2002, pp. 6-7).

A travers ces études, que nous pouvons rapprocher de ce que nous entendons par le terme « ingénieries »[19], il s'agit de faire apprendre à des élèves à repérer ce qui différencie leur culture « collective » de celle du ou des pays dont ils apprennent la langue, pour ensuite leur faire identifier des ressemblances, afin de relativiser leur appréhension du monde (Cain, 1991) pour dépasser l'obstacle épistémologique dont parle Porcher. Dans cette perspective, Aden (2003) parle de respecter un équilibre entre une focalisation universelle, qui permet d'observer les ressemblances entre les cultures, et une focalisation du particulier, qui suppose de repérer les différences.

Signe que la question de la place de la culture se pose de plus en plus depuis environ une trentaine d'années, plusieurs dénominations ont été et sont encore utilisées pour décrire les façons d'appréhender cette dimension en classe. En 2008, Puren propose un découpage terminologique de la « compétence culturelle » en cinq composantes :

- la composante transculturelle, qu'il décrit comme la capacité à retrouver dans toute culture des valeurs universelles (pour entretenir sa formation « d'honnête homme »),
- la composante métaculturelle, qui correspond à la capacité à mobiliser ses connaissances sur une autre culture, et notamment à lire et à commenter des documents,
- 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, à comprendre les comportements des autres et à adopter un comportement culturellement acceptable dans une société culturellement diverse,
- et la composante co-culturelle, qui est une culture d'action commune, la capacité à agir socialement avec un autre.

Ce que Puren nomme la « compétence culturelle » est, selon lui, la capacité à « vivre ensemble » dans le but de « faire ensemble » (2002, p. 8) : il faut donc, en suivant les propos de cet auteur, être capable de « se forger avec autrui des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective » (*Ibid*.) afin d'être « compétent » dans ce domaine, c'est-à-dire de savoir vivre et de savoir faire avec les autres.

La redéfinition que propose Puren évacue toute référence à la culture au sens de « Kultur »,

[19] Nous nous appuyons notamment sur la description suivante : « l'ingénierie didactique consiste à construire un processus d'apprentissage d'un contenu fixé » (Mercier & Salin, 1988, p. X).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

pour laisser la place à une conception de la culture qui prend davantage en compte sa complexité et son hétérogénéité chez les individus, en particulier dans le contexte actuel des échanges internationaux de plus en plus fréquents et de la mondialisation, qui remettent en cause l'appartenance d'un individu à une seule langue, et donc à une seule « Kultur » qui lui serait associée.

Cette conception de la culture, comme une ouverture à autrui qui se construit au fil d'une expérience partagée, se rapproche de la notion de « Bildung », et de la conception par Dewey de l'éducation en tant que « reconstruction d'une expérience » (Deledalle, 1975, p. 9). Les propos de Sensevy sur l'enseignement et l'apprentissage s'inscrivent également dans cette perspective :

> *« enseigner, c'est permettre à l'Élève de faire des expériences didactiques, c'est-à-dire l'expérience de connexions contraignantes propres à un style de pensée, c'est-à-dire à un monde de pensée spécifique. […] Apprendre, donc, c'est entrer dans un style de pensée, c'est éprouver sa cohérence, c'est faire l'expérience de ces relations « qui ne peuvent absolument pas être autrement » dès lors qu'on a accédé à la logique inhérente de l'oeuvre. » (Sensevy, 2012, p. 119)*

Ainsi, faire l'expérience de la co-culture, c'est s'ouvrir à un autre style de pensée, le comprendre au fil de l'expérience et contribuer, par cette expérience, à la reconstruction permanente d'un répertoire de manières de penser et d'agir.

Dans le cadre de l'exploitation de cette notion pour la construction de dispositifs didactiques, la contribution de ce que Tomasello (2004) nomme l'attention conjointe nous paraît particulièrement pertinente pour mieux saisir les mécanismes de la construction de cette co-culture. Cette expression désigne :

> *« l'ensemble des comportements (par lesquels une personne harmonise ses comportements avec une autre personne, ou s'efforce d'amener celle-ci à harmoniser ses comportements avec les siens) vis-à-vis d'un objet ou d'une entité extérieure ». (Gruson, Forest & Loquet, 2012, p. 71)*

La notion d'attention conjointe rejoint celle de co-culture, et nous paraît particulièrement intéressante quant à la façon dont elle permet de prendre en compte *comment* se met en place cette « harmonie » des comportements.

Dans le même sens, Kramsch (1993) avait auparavant développé la notion de « third culture », afin de caractériser, l'émergence, suite à un travail interculturel, de nouvelles significations pour l'apprenant, produisant à leur tour des rétroactions sur des significations

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

initiales, qui jusqu'alors n'avaient pas été interrogées.

A la suite de ces travaux et de la plus grande place accordée à la réflexion sur le statut de la culture, la didactique des langues est désormais communément appelée didactique des langues et des cultures (DLC).

De notre côté, nous parlerons également de didactique des langues et des cultures, ainsi que d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures pour parler de façon générique, et, lorsque nous étudierons des situations plus spécifiques, de langue, de langue vivante, ou encore de L2[20] et, s'il est nécessaire d'identifier des éléments culturels propres à cette langue, de culture « anglaise », « anglo-saxonne », « américaine », etc.

Nous faisons volontairement le choix de ne pas parler de langues et de cultures étrangères, car le terme « étranger », associé à « étrange », car différent, ne nous paraît pas approprié, en particulier dans perspective de développement de travail en référence à la co-culture.

Nous nous positionnerons également, pour notre travail, sur la double conception suivante de la culture en classe de langue :

- la culture en tant qu'objet, qui ancre la langue dans des pratiques sociales spécifiques qu'il est possible de saisir et de décrire, mais qui évolue en permanence au fil des interprétations individuelles,
- et la culture en tant que processus d'ouverture et d'expérience au monde, qui fait référence à la « Bildung » et à la co-culture (Puren, 2002).

De manière générale, pour reprendre une conceptualisation que nous avons évoquée plus tôt, la culture sera prise en compte comme la trace des « oeuvres qui expriment la création humaine » (Sensevy, *op. cit*.), inscrite dans un processus de maintien des savoirs, dynamisé par les individus qui créent, qui transmettent et qui transforment en permanence la culture.

[20] Nous gardons cependant à l'esprit que, pour certains élèves, il peut s'agir d'une L3, mais par commodité pour les situations que nous étudions, nous utiliserons le terme de « L2 » qui correspondent à la situation d'une majorité d'élèves, en particulier dans les classes que nous avons observées.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

3 – L'articulation langue-culture dans les Instructions Officielles

Depuis la fin du XIXe siècle, les approches utilisées dans l'enseignement des langues portent les traces de conceptions de l'apprentissage des langues que nous allons passer en revue.

Pour donner un exemple, la problématique de l'authenticité[21] et de la référence aux pratiques en dehors du système scolaire se pose régulièrement dans l'enseignement des langues (ainsi que dans de nombreuses autres disciplines scolaires). Ce questionnement, et les réponses qui ont pu être produites à ce sujet, a fortement imprégné l'élaboration et la mise en place de certaines méthodologies.

La problématique du statut de la culture, et de l'articulation entre les dimensions culturelle et linguistique est une autre question récurrente, qui a elle aussi influencé la conception des cadres méthodologiques. C'est en référence à cette question que nous allons passer en revue les méthodologies et les approches utilisées dans l'enseignement des langues depuis une centaine d'années.

Nous nous inspirons partiellement, pour cette revue des méthodologies et des approches, du modèle d'évolution historique des configurations didactiques de l'enseignement des langues produit par Puren (2008 ; 2013)[22]. Comme l'indique cet auteur, la méthodologie[23] dite « traditionnelle » de la fin du XIXe siècle s'est d'abord calquée sur celle de l'enseignement du latin et du grec, c'est-à-dire sur la traduction d'œuvres littéraires, généralement des écrits philosophiques.

L'apprentissage d'une langue, réservé à l'époque à une catégorie sociale très favorisée, avait pour fonction de pouvoir faire se rassembler une élite universelle, censée se retrouver à travers la capacité à traduire ces textes, comme l'indique l'extrait suivant, tiré des Instructions de 1840, repris par Puren : « *Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons.* » (2013, p. 2).

Ce type de travail visait à faire accéder les apprenants à la lecture et à l'interprétation d'œuvres

[21] Le terme « authentique » désigne généralement des documents les moins didactisés possible (car aucun document *scolaire* n'est fondamentalement adidactique, puisqu'il relève d'un apprentissage).

[22] Voir également Girard (1995).

[23] Puren (2010) définit la méthode comme « l'unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement-apprentissage à des manières de faire mettant en œuvre un principe unique ». Il associe la notion de « méthode » à la production de matériel à usage scolaire. Il décrit la « méthodologie » comme une réflexion historiquement datée sur la construction, l'organisation, et la mise en œuvre de méthodes. Toujours selon le même auteur, le terme « approche », moins contraignant et moins fermé, permet de décrire l'enseignement mené à partir des années 1970, qui est, lui, plus hétérogène car davantage ouvert aux emprunts à d'autres méthodologies.

« universelles », porteuses des valeurs de l'époque, comme les textes philosophiques. La culture, pour l'enseignement des langues, est surtout mise en avant à cette époque à travers des textes écrits.

Puren indique ensuite que, dès 1901, dans une circulaire pour l'enseignement des langues, il est question de développer les compétences de compréhension et d'expression orales des futurs « honnêtes hommes » (2008, p. 3), en travaillant de la manière suivante :

> *« La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré […] Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle. Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe. » (Ibid., p. 5).*

L'enseignement s'est donc ensuite tourné, à travers les méthodologies directe et orale, vers la réalisation de tâches directement dans la langue apprise, sans aucun passage par la traduction, ni référence explicite à la langue maternelle, à l'orthographe ou aux règles de syntaxe, comme Puren (2013, p. 5) le montre très clairement avec cet extrait des Instructions de 1908 :

> *« On peut admettre qu'il [le professeur] prépare dans la première classe, à l'aide de la traduction, les questions qu'il posera aux élèves. Mais que dès la seconde classe, ce soit fini, et que **jamais, jamais** le professeur ne prononce un mot français pour faire acquérir le sens d'un mot étranger : il n'en a pas besoin. Qu'il ne tolère pas non plus qu'un seul mot, de la langue maternelle soit dit par un élève. (souligné dans le texte) »*

La méthode « active » qui suivit fut caractérisée en particulier par l'explication de textes dans la langue étudiée, par le développement de la capacité des élèves à interpréter des documents. Le recours à la langue maternelle, en particulier pour expliciter des règles syntaxiques, fut à nouveau mis en avant. Ces méthodologies insistaient sur la comparaison des cultures et des comportements, par un travail sur les spécificités culturelles et sur ce qui les différenciait les unes des autres.

De nombreuses activités proposées par ces méthodologies portaient sur des documents les plus authentiques possible. Le travail sur la culture consistait donc en un commentaire de ces documents, certains écrits, d'autres sous la forme d'images. La culture était donc, jusqu'à cette époque, perçue et enseignée comme un objet figé, bien que l'intégration d'une réflexion sur les comportements, avec la méthode active, commençât à prendre en compte l'aspect dynamique

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

de la culture, et l'importance revêtue par la transmission humaine, comme le souligne cet extrait des Instructions de 1950 (Puren, 2013, p. 2) :

> *« Il s'agit d'enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui ; à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale. Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. »*

La découverte d'une autre culture est également liée à la possibilité d'enrichissement personnel pour les apprenants, qui consiste en une accumulation de connaissances sur les locuteurs d'une autre langue : la connaissance du monde est décrite comme une richesse. Cet extrait montre clairement l'importance, pour les Instructions à cette époque, de l'étude des modes de pensées de locuteurs d'une autre langue, que les textes « représentatifs » de valeurs littéraires, humaines ou sociales, propres à ces locuteurs étaient censés véhiculer.

La culture, au sens de « Kultur », est très présente dans ces méthodologies : elle est considérée comme le reflet d'une identité nationale, normée par des aspects intellectuels et idéologiques.

Dans les années 1970 est née l'approche communicative, également appelée l'approche notionnelle-fonctionnelle. Les « fonctions de communication » étaient vues comme des savoir-faire langagiers permettant à l'apprenant d'être opérationnel lors de situations de communication ponctuelles à l'étranger (se présenter, donner un ordre, formuler une demande…), comme les voyages touristiques de courte durée. La connaissance des règles sociales et culturelles, visant à communiquer de manière adéquate, fut introduite à ce moment-là. Les jeux de rôles sont caractéristiques de cette approche. Le Conseil de l'Europe, sous la direction de Van Ek, publia en 1975 le « Threshold Level » (niveau seuil) pour l'anglais, qui servira de modèle pour l'apprentissage des autres langues. Les situations de communication de référence de ce document sont rattachées à des usages ponctuels de la langue, et donc de la culture. Il a régulièrement été reproché à l'approche communicative de « s'intéresser aux résultats et non aux processus » (Gruson, 2006a, p. 31) et de considérer que

l'apprentissage puisse se faire de lui-même, lors des situations de communication[24]. C'est pour cette raison que l'approche communicative a par la suite été appelée « approche communicative cognitive », dans le but de nuancer ce positionnement, et d'introduire davantage de travail métalinguistique. Toutefois, comme le souligne Gruson (*Ibid*.), cette incitation à intégrer la dimension cognitive a été peu prise en compte dans les pratiques effectives (Griggs, 2006). Cette approche, fondée sur la rencontre ponctuelle avec l'étranger, mettait en avant le caractère fonctionnel de la langue et donc de la culture, utilisée comme un moyen de développer les compétences de communication.

À partir de la fin des années 1980, l'évolution de la place accordée au domaine culturel a été importante, en particulier dans l'enseignement primaire, sur lequel nous allons nous focaliser plus précisément. Les tableaux ci-dessous sont partiellement inspirés de la thèse de Voise (2007). Dans ces tableaux figurent les principales évolutions des Instructions Officielles concernant la découverte de faits culturels dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante.

Le premier tableau recense l'évolution des programmes entre 1989 et 1999.

[24] L'approche communicative s'appuie sur le principe suivant : « C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » .

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Références des I.O. et niveaux concernés	Éléments relevant du domaine culturel
n°11 du 16-03-1989 CM1-CM2	« ouvrir l'esprit aux réalités d'un monde étranger que l'enfant apprend ainsi à aimer et à mieux connaître. » « ouverture sur le monde d'aujourd'hui, sur un pays, son histoire, sa géographie, sa culture »
n°26 du 29-05-1989 CM1-CM2	« acquérir quelques réflexes sociolinguistiques qui […] permettront de s'initier à la langue étrangère et à la connaissance des sociétés qui la parlent dans le pays d'origine et dans d'autres pays du monde. »
n°32 du 19-09-1991 CM1-CM2	« socialisation » « compétences […] culturelles, différences et ressemblances des civilisations au quotidien » « facteur d'intégration à l'école et d'enrichissement personnel. » « connaissances générales ayant trait à la géographie du ou des pays dont ils étudient la langue […], à la vie quotidienne dans ce ou ces pays (la monnaie, les emblèmes nationaux, les repas et les boissons, l'emploi du temps de l'écolier, les fêtes du calendrier, quelques exemples de productions typiques, quelques exemples de manifestations publiques traditionnelles) »
n°19 du 11-05-1995 CE1-CE2	« proposer aux enfants quelques images du pays étranger. » « les langues vivantes étrangères et les faits culturels qui leur sont associés contribuent à l'élargissement et à la structuration des connaissances de l'enfant sur le monde environnant. » « en s'appuyant sur sa propre langue et sa propre expérience de vie, l'élève est conduit à opérer des rapprochements souvent implicites avec sa langue, à prendre conscience des différences ou similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes. »
n°20 du 16-05-1996 CE1-CE2	« découverte active […] d'une culture nouvelle. » « Les éléments culturels seront toujours présentés dans leur contexte et la démarche du maître s'appuiera sur l'ensemble des disciplines de l'école. »
n°40 du 11-11-1999 CE1-CE2	« ouvrir l'esprit des élèves aux réalités d'un monde étranger en leur faisant prendre conscience de la relativité des usages. » « Le recours aux documents authentiques sous des formes variées […] est le plus fréquent possible. Ceux qui présentent des modes de vie ou de penser différents du nôtre (aspects de civilisation) seront utilement proposés pour amener l'élève à réfléchir en lui apportant une ouverture culturelle. »

La culture dans les documents officiels de 1989 à 1999

En 1989, l'objectif annoncé était de développer chez les élèves un esprit d'ouverture face aux réalités d'un monde « étranger », différent. A partir de 1991, l'approche comparative entre les « civilisations » est privilégiée. Jusqu'en 1999, il s'agit surtout d'accumuler des connaissances, dans un but « d'enrichissement personnel ».

Par la suite, et en particulier à travers le travail sur des documents les plus « authentiques » et les plus variés possible, il est davantage question d'amener les élèves à faire l'expérience d'autres formes de pensées afin de s'ouvrir aux autres.

Le tableau ci-dessous répertorie les éléments liés au domaine culturel pour l'apprentissage des langues dans les programmes publiés en 2002. Il s'agit, comme nous l'avons indiqué précédemment, de la première inscription officielle d'un programme de langue au sein des programmes pour l'école primaire.

Références des I.O. et niveaux concernés	Éléments relevant du domaine culturel
n°1 du 14-02-2002 Grande Section au CE1	« En liaison avec les autres domaines d'activités, les élèves découvrent les réalités de la culture des pays ou de la région où cette langue est parlée. »
n°1 du 14-02-2002 Cycle 3	« **Découverte des faits culturels** L'élève découvre l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans les pays ou régions concernés : il repère des traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes…) ou de la communication non verbale : cet apprentissage prend appui sur l'observation de documents audiovisuels authentiques, sur des correspondances interscolaires utilisant notamment les technologies d'information et de communication, en respectant la priorité donnée aux réalités sonores par rapport à l'écrit, sur l'utilisation de cartes et de mappemondes pour situer dans l'espace les pays ou régions concernés. » « **Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues** Comparer des comportements non verbaux, des habitudes culinaires, des codes vestimentaires et la célébration de fêtes dans différents pays permet de prendre conscience progressivement de la relativité des usages. » « **Compétences devant être acquises** être capable de reconnaître dans l'environnement proche ou lointain la présence d'une pluralité de langue et de cultures, de situer sur une carte les pays ou régions où la langue est apprise et variée. Parler de soi ou de son environnement, entretenir quelques relations sociales simples. »

La culture dans les documents officiels de 2002

Le lien entre le travail sur la langue et celui sur la culture est peu à peu mis en avant à partir de 1996, mais surtout avec les programmes de 2002, à travers le développement d'activités interdisciplinaires : les instructions de 2002 évoquent l'emploi de chansons et de jeux, de démarches qui impliquent d'associer le dire et le faire. Il est de plus en plus question, dès 2002, de chercher à faire vivre la culture au sein de la classe, de faire faire l'expérience d'une autre culture, par exemple en découvrant des habitudes culinaires ou en utilisant une certaine gestuelle. Ces situations proposées font d'ailleurs écho aux jeux de rôles développés dans le cadre de l'approche communicative.

À partir de 2002 également, la culture est davantage présentée comme un outil au service de la communication. Cependant, on parle de « communication non verbale », ce qui introduit une prise en compte d'autres paramètres que la langue, comme la gestuelle et les attitudes. Cette introduction de l'étude de « comportements non verbaux » est également le reflet de la naissance de nouvelles formes d'échanges scolaires. En effet, depuis une dizaine d'années, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) prennent davantage d'ampleur au sein des écoles et permettent de mettre en place des situations de communication verbales, qui mettent aussi en jeu de la communication non verbale : c'est par exemple le cas des échanges en visioconférence. L'inscription de ce type de travail dans les compétences en langue répond donc à un changement dans les pratiques.

Le dernier tableau, qui figure ci-dessous, dresse la liste des éléments liés à dimension culturelle dans les documents officiels parus depuis 2002.

Références des I.O. et niveaux concernés	Éléments relevant du domaine culturel
Lettre-flash du 20-10-05	Inscription du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans les programmes Niveau A1 de l'utilisateur (niveau introductif ou découverte)
n°8 du 30-08-07 Cycles 2 et 3	**Programme des connaissances dans le domaine de la culture** « sensibilité culturelle », « s'ouvrir sur le monde », « devenir citoyen d'un espace élargi à l'Europe ou au-delà », « curiosité », « acquisition de connaissances relatives au mode et à la culture du ou des pays où cette langue est parlée », « connaissance d'une culture différente », « la personne, la vie quotidienne, l'environnement géographique et culturel », « ouverture sur l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans les pays ou régions concernés », « traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes…) ou de la communication non verbale », « caractère authentique des acquisitions culturelles », « l'observation de documents audiovisuels authentiques, sur des correspondances interscolaires utilisant notamment les technologies d'information et de communication, en respectant la priorité donnée aux réalités sonores par rapport à l'écrit, sur l'utilisation de cartes et de mappemondes pour situer dans l'espace les pays ou régions concernés. » **Programme des capacités dans le domaine de la culture** « prise de conscience de certaines différences, curiosité et envie de communiquer » « L'élève développera ainsi le sens du relatif et de l'altérité et sa vision du monde, plus éclairée, lui permettra de développer un esprit critique et de dépasser ainsi les stéréotypes » « Comprendre, réagir et parler en interaction orale : utiliser une gestuelle adaptée (codes culturels) » « Mobiliser ses connaissances […] culturelles pour apprendre à décrire ou raconter »

La culture dans les documents officiels après 2002

Dans le Bulletin Officiel de 2007[25], la culture est désignée, dans une forme de continuité avec les programmes précédents, comme un outil susceptible de permettre de comprendre et réagir en situation de communication.

L'introduction, dans les textes de 2007, de recommandations du type « dépasser les stéréotypes » laisse supposer l'influence du courant interculturel dans la constitution des cadres référentiels. Selon nous, il est toutefois regrettable, dans une perspective interculturelle, que le dépassement des stéréotypes soit davantage énoncé comme un moyen de mieux communiquer que comme une finalité. Cette conception du statut de la culture par rapport à la langue s'explique en partie par la focalisation de l'approche actionnelle sur la réussite de tâches, au sens de « performances » données à voir, et donc plus facilement évaluables à court terme, mais sans qu'il soit possible d'attester de la compétence réellement développée par les élèves.

Le cadre conceptuel actuellement en vigueur pour l'élaboration des documents officiels se réfère principalement au CECRL et à sa démarche « actionnelle » qui met l'accent sur l'élève en tant que futur acteur social, et qui regroupe des caractéristiques des précédentes méthodologies et approches. L'accent est mis sur la démarche de projet, spécifiquement sur des projets ayant une portée interculturelle, que Puren (2002) nomme « co-culturelle ». Le développement de ce type de projet vise à faire agir les élèves *avec* ceux d'autres pays, portés par des buts communs et produisant des valeurs et des réseaux de significations communs aux participants de ces projets. La conception commune d'actions est le nécessaire critère à la construction d'une « co-culture » (*Ibid*.), d'une culture commune aux participants d'une action.

L'un des piliers de la démarche actionnelle est la réalisation de tâches à visée communicative :

> *« la perspective privilégiée ici est très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)*

Dans le Cadre, la tâche est définie comme la mobilisation de compétences « en vue de parvenir à un résultat déterminé » (*Ibid.*, p. 15), dont voici quelques exemples produits par les auteurs du document :

[25] Le contenu de ce document a été transféré tel quel dans les programmes de 2008.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

> *« déplacer une armoire, écrire un livre, emporter la décision dans la négociation d'un contrat, faire une partie de cartes, commander un repas dans un restaurant, traduire un texte en langue étrangère ou préparer en groupe un journal de classe. » (Ibid., p. 16)*

L'objectif affiché de l'approche actionnelle est donc que les élèves soient *rendus capables d'agir socialement* dans une langue et dans une culture différentes des leurs, c'est-à-dire, dans un futur plus ou moins proche selon les apprenants, *professionnellement.* En effet, l'approche actionnelle vise une « efficacité à court terme en contexte social » (Chini, 2009, p. 7). L'apprenant est considéré non pas comme un futur usager, mais comme un usager, dès le début de son apprentissage. L'objectif est d'introduire dans la classe une authenticité des usages de la langue, et plus forcément une authenticité des documents à disposition. Ceci dit, le terme « authenticité » n'est qu'un qualificatif dont l'attribution varie au fil des méthodologies. Il importe selon, Chini (*Ibid*.), de ne pas perdre de vue que le cadre scolaire est une « pratique sociale spécifique » (p. 15). En effet, l'élève est, avant d'être un usager, un apprenant : la question de l'apprentissage, et donc du « caractère essentiellement fictionnel des pratiques en langue étrangère » (Chini, *Ibid*., p. 7) ne peut être totalement évacuée. Cette approche est en fait susceptible d'induire des échanges dont le « caractère théâtral » (*Ibid*., p. 1) ne permettrait pas de développer des compétences, mais uniquement de faire voir des performances (au sens de *perform* en anglais, qui peut signifier exécuter, ou jouer un rôle[26]).
Avec l'approche communicative, la classe était considérée comme un lieu à part, assumant de simuler des situations de communication. Avec l'approche actionnelle, la classe fait partie des environnements sociaux, et les échanges qui y sont mis en place sont au service de l'action. Les propos de Puren sont tout à fait éclairants à ce sujet :

> *« Ce principe [...] consiste à privilégier, comme tâche d'apprentissage, celle qui ressemble le plus à l'action sociale à laquelle on veut préparer les apprenants. Dans l'approche communicative, par exemple, on faisait communiquer les apprenants en classe comme s'ils étaient en société pour qu'ils se forment à communiquer en société. » (Puren, 2008, p. 18)*

Cette focalisation sur l'action et l'immédiateté de la tâche est, selon nous, susceptible d'empêcher la prise en compte de la spécificité du contexte institutionnel, et son décalage avec des pratiques sociales qui pourraient les nourrir. Les enjeux épistémiques sont placés au

[26] Sensevy (2011, p. 101) propose également cette définition, issue du *Trésor de la Langue Française :* « manifestation publique de ses capacités », qui correspond tout à fait au caractère théâtral des situations de communication dont parle Chini (2009).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

second plan, et en particulier le travail complexe de découverte de la culture, qui ne peut s'inscrire dans la durée limitée proposée par les tâches telles qu'elles sont décrites dans le CECRL.

La présentation du cadre institutionnel et théorique de l'enseignement des langues soulève pour notre travail les questionnements suivants :

- comment les enseignants du primaire mettent-ils en relation le travail sur la langue avec celui sur la culture ?
- pour mettre ces pôles en relation de manière optimale, quelles types de situations peut-on concevoir avec les enseignants ? La conception de la co-culture, telle qu'elle a été développée par Puren, peut-elle répondre à ce questionnement ?
- comment analyser, à l'aide d'outils théoriques, le décalage entre les situations de classe et les pratiques langagières et culturelles de référence ?
- les situations observées et conçues placent-elles réellement les élèves en situation de construire des compétences « culturelles » ?

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

CHAPITRE 3 – La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

Les outils produits par les approches comparatistes en didactique (notamment, Sensevy *et al*, 2000), en particulier dans le cadre du développement de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011 ; Gruson et al., 2012), sont cruciaux pour notre travail. Une grande partie de nos analyses repose sur l'utilisation de ces outils, certains directement issus de la didactique des mathématiques et spécifiés à la DLC, dans la continuité du travail de Gruson (2006, 2009) notamment, d'autres, plus récemment retravaillés ou développés à travers la TACD.

La TACD, qui permet d'étudier les transactions (Vernant, 1997 ; Dewey & Bentley, 1949) entre le professeur et les élèves à propos du savoir[27], est un instrument de description de l'apprentissage et de l'enseignement, qui entre en consonance avec des recherches menées dans d'autres champs s'intéressant au paradigme de l'action conjointe (par exemple Sebanz, Bekkering & Knoblich, 2006).
L'objectif de ce travail de description est d'engager par la suite une réflexion visant à élaborer des outils de pensée pour bâtir des dispositifs didactiques (Sensevy, 2011). Le développement de la TACD a donné lieu à la production d'outils de modélisation des situations didactiques sous forme de jeux (Sensevy, 2011 ; Gruson et al., 2012), que nous allons également décrire dans cette partie.

[27] Le savoir est décrit par Sensevy (notamment, 2011) comme une puissance d'agir, en situation, au sein d'une institution.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

1 – La modélisation des situations didactiques sous forme de jeux

A la suite de Sensevy (2011) et de Gruson et al.(2012), nous modélisons les pratiques de classe en nous appuyant sur le modèle du jeu. Un jeu didactique est décrit par les auteurs que nous venons de citer comme un jeu dans lequel le professeur et les élèves sont vus comme des joueurs qui coopèrent, c'est-à-dire qui agissent de manière conjointe (mais pas forcément symétrique). Le modèle du jeu permet de prendre en compte les aspects dynamiques des situations d'apprentissage, et de voir des pratiques sous l'éclairage de notions telles que le gain, les règles, les stratégies. Par exemple, comme l'explique Sensevy (2011, p. 66), au sein de ce jeu coopératif qu'est l'apprentissage, le professeur gagne si et seulement si les élèves gagnent, c'est-à-dire apprennent. Cet outil de modélisation permet de saisir la structure fondamentale des situations didactiques, de rendre compte de leur réalité, par exemple en produisant des descriptions très fines et très *systémiques* (au sens de la prise en compte de l'ensemble du système didactique) de ce qui se passe.

1. 1 – Règles et stratégies

La modélisation des pratiques sous forme de jeux possède des propriétés sémantiquement intéressantes pour la description des actions didactiques. Il s'agit par exemple de l'utilisation de concepts tels que les règles définitoires, les règles stratégiques et les stratégies :

> *« Un jeu possède des règles définitoires (qui correspondent grosso modo, dans les jeux « conventionnels », au règlement du jeu). Il nécessite des règles stratégiques, qui, comme le décrit Hintikka (Hintikka, 1994, Hintikka & Sandhu, 2006) explicitent comment bien jouer au jeu (elles peuvent par exemple être transmises par un connaisseur du jeu à un moins connaisseur), et des stratégies (effectives), qui constituent pour le joueur la manière concrète d'agir dans une praxis déterminée, en révélant (plus ou moins) un certain sens du jeu. » (Sensevy, 2011, p. 326)*

Nous considérerons, à la suite de Hintikka et Sensevy, les règles stratégiques comme la manière explicite de bien jouer au jeu de l'apprentissage, et les stratégies comme l'actualisation effective de ces règles par les élèves, comme des manières d'agir qui sont partiellement explicitables lors de l'analyse de la situation effectivement jouée, mais sans que cette explicitation ne s'y résume. Lors de la situation effective, les stratégies redéfinissent les règles stratégiques, et deviennent à leur tour pour les actions futures des règles stratégiques,

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

qui seront réinterrogées dans l'action. Comme l'indique Dewey (1967, p. 210) : « les conclusions auxquelles on parvient dans une enquête deviennent des moyens matériels et procéduriels de mener de nouvelles enquêtes. » Cette rétroaction permanente des stratégies sur les règles stratégiques constitue le coeur de l'avancée des apprentissages. En effet, les règles stratégiques ne prennent leur sens que dans l'effectivité des situations, au même titre que les propositions de l'enquête chez Dewey (*Ibid.*), qui peuvent être fonctionnelles dans certaines situations, mais pas dans d'autres, qui pourtant leur ressemblent.
La caractérisation d'une règle définitoire répond à la question *que faire?*, et la caractérisation d'une règle stratégique répond à la question *comment bien faire?*, tandis que la caractérisation d'une stratégie répond à la question *qu'est-ce qui est fait?*.

1. 2 – Jeux épistémiques et jeux d'apprentissage

Le schéma qui suit, extrait de l'ouvrage de Gruson et al. (2012), donne à voir l'ensemble des relations entre les jeux épistémiques et les jeux d'apprentissage tels que les auteurs les caractérisent, selon les points de vues adoptés par le chercheur :

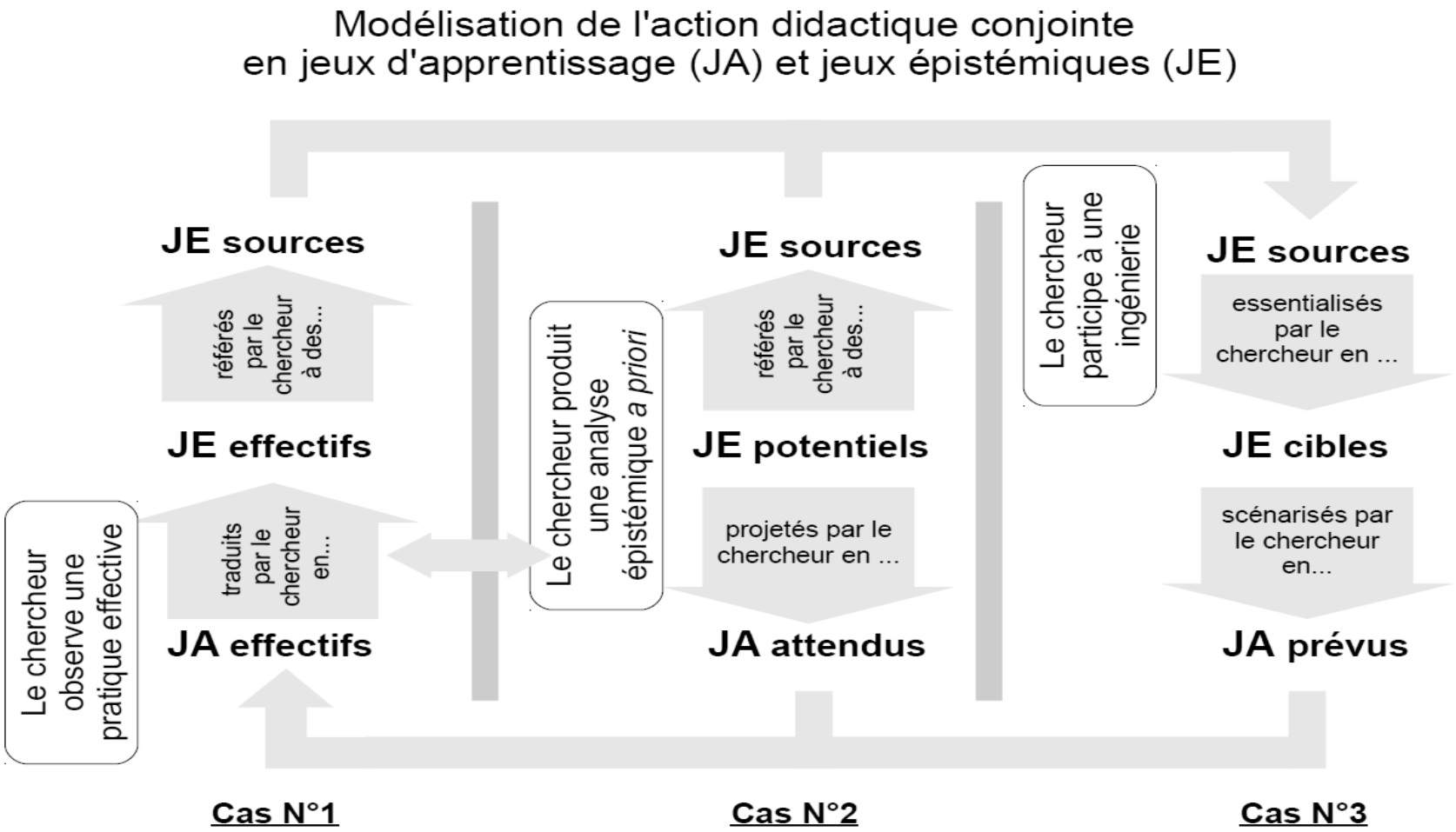


Schéma des Jeux de savoir

Les notions de jeu épistémique et de jeu d'apprentissage sont ainsi définies par les auteurs :

> *« Si le jeu d'apprentissage se définit comme un jeu du professeur sur le jeu de l'élève, le jeu épistémique est une modélisation du savoir conçu, dans une perspective actionnelle, comme un système de capacités. Le jeu épistémique source est, selon notre vocabulaire de description théorique, celui qui existe en dehors de la situation didactique. Il correspond à une œuvre culturelle, une œuvre humaine. [...] Le jeu épistémique modélisé à partir de l'analyse des pratiques de classe effectives, attendues ou prévues, peut s'inspirer du jeu épistémique source en mettant l'accent sur certaines pratiques spécifiques (par exemple, écrire un article dans un journal scolaire ou sur le web). Il peut aussi être endogène, c'est à dire n'avoir cours qu'à l'école (par exemple : la dictée).*
>
> *Une des différences majeures qu'établit cette modélisation, entre un jeu épistémique source et le jeu épistémique qui émerge[28] de l'analyse didactique, est que ce dernier représente une forme transposée - dans un mouvement qui peut être descendant ou ascendant - du jeu épistémique source auquel le chercheur le réfère. » (Gruson et al., Ibid., p. 10)*

Ainsi que le définissent les auteurs, le *jeu épistémique source* permet d'établir une comparaison entre une situation de classe effectivement « jouée » (modélisée au moyen de la notion de *jeu d'apprentissage*), c'est-à-dire ce que le professeur fait faire à ses élèves (son jeu sur celui des élèves), et une pratique généralement située en dehors de l'institution scolaire. Cette pratique, que l'on peut considérer comme celle d'un savant[29], est un levier qui permet de saisir la pratique étudiée, ou bien, dans une perspective plus normative, de penser la production d'une ingénierie.

Le jeu épistémique source n'est pas pour le professeur la source, au sens de référence, de ce qu'il décide ou devrait décider de faire faire à ses élèves. Il ne s'agit pas de la *pratique sociale de référence* (Martinand, 1986) mais bien de la *modélisation* d'une pratique de savoir. C'est, pour le chercheur, un outil de modélisation et de description de certaines pratiques institutionnalisées dans le monde social. Le jeu épistémique source réfère aux activités humaines qui existent en dehors des situations didactiques scolaires.

Quand au jeu épistémique émergent, il décrit le système stratégique ou système de capacités que les élèves mobilisent en classe, lors de la mise en œuvre d'une activité.

Nous utilisons également la notion de jeu d'apprentissage. Cette notion réfère au jeu du professeur sur le jeu des élèves ainsi que, en retour, au jeu des élèves sur celui du professeur

[28] C'est-à-dire, dans l'état actuel du développement de ces outils théoriques, le jeu épistémique émergent (qui correspond au jeu épistémique effectif sur le schéma).

[29] Au sens d'une personne qui sait ou qui sait faire quelque chose (Chevallard, 2007).

(Sensevy, 2011, p. 193) ; c'est donc par essence un jeu coopératif qu'il est possible de décrire avec les notions de milieu et contrat associées à un enjeu de savoir déterminé (*Ibid.,* p. 136). Tout jeu d'apprentissage est inscrit dans un processus chronogénétique.

Cette modélisation vise à mieux faire saisir les mécanismes et les stratégies à l'œuvre dans une situation de classe, dans la comparaison de celle-ci à la pratique institutionnalisée, que le jeu épistémique source modélise. Avec cet outil, le chercheur choisit de se référer à une pratique source plutôt qu'à une autre. En effet, pour mieux saisir les mécanismes d'une pratique qu'il étudie en la modélisant sous forme de jeu d'apprentissage, tel jeu épistémique source lui semble plus approprié qu'un autre. Cette modélisation constitue donc une forme « d'actionnalisation » de la transposition didactique car, si le chercheur choisit une certaine pratique source pour sa modélisation, d'autres choix sont possibles, relativement aux savoirs travaillés.

2 – Le contrat et le milieu

2. 1 – Le contrat

Le contrat didactique (notamment, Brousseau, 1988) est une notion qui a été produite lors de recherches sur l'échec en mathématiques[30], puis approfondie dans le cadre de l'élaboration de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Il s'agit d'un système d'attentes à propos du savoir, entre le professeur et les élèves (Brousseau*, Ibid.*). C'est une trace des exigences du professeur envers les élèves, instituées par des habitudes qui ne sont pas remises en cause lors de nouvelles situations[31]. Ce système d'attentes est un habitus, au sens de Bourdieu (1992). Ces habitudes ne sont toutefois pas ancrées de manière statique, car les pratiques du professeur et de ses élèves contribuent à les reconstruire en permanence.

La notion de contrat didactique, telle qu'elle a été produite dans le cadre de la didactique des langues par De Pietro, Matthey & Py (1989), est envisagée comme une caractéristique de la classe de langue, que la dimension contractuelle distingue d'autres lieux acquisitionnels. Ces travaux ont beaucoup développé la notion de contrat didactique autour de situations

[30] Cette notion a été introduite lors d'une étude de cas, appelée « Le cas de Gaël ». Voir par exemple : http://perso.wanadoo.fr/daest/Pages%20perso/Brousseau.htm

[31] Brousseau (2009, p. 35) définit ainsi une situation didactique : « séance ayant pour objet l'enseignement à un élève d'une connaissance déterminée ». En élargissant cette conceptualisation, Sensevy (2011) indique qu'une situation est « agie », c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans un « set of circumstances », un contexte, et qu'elle pose un problème, c'est-à-dire qu'elle représente une situation à résoudre (cf. le schème de l'enquête chez Dewey, 1967).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

exolingues, impliquant des échanges entre des locuteurs natifs et des locuteurs non-natifs et donc une forte asymétrie des compétences linguistiques[32]. Selon ces auteurs, dans ces situations particulières, le contrat didactique est une « aide » implicite entre les interlocuteurs, donnée (par les natifs), et reçue (par les apprenants non-natifs).

En didactique des langues également, Cambra Giné (2003) a développé la notion de contrat didactique au sens d'une définition implicite de « droits et de devoirs » (Degache, 2006), qui positionnent les élèves et le professeur dans un comportement caractérisé par le « droit donné aux élèves de demander toutes sortes d'explications et d'aides et par le droit du professeur de les solliciter, de les évaluer, de les corriger, en plus du devoir de gérer les activités, de contrôler l'organisation et l'ordre » (Degache, *Ibid*., p. 2). Cambra Giné appelle ce contrat le « contrat d'apprentissage » ; elle précise qu'il est rendu explicite lors d'échanges interculturels, en situation de visioconférence par exemple.

Ce dernier point retiendra notre attention lors de nos analyses de séances mettant en jeu ce dispositif, bien que notre cadre théorique ne se reconnaisse pas dans cette conception du contrat qui ne laisse pas la place à des descriptions de moments autres que ceux où le professeur se trouve en position haute, face à des élèves qui seraient cloisonnés comme dans un rôle de « receveurs » d'un savoir. Cambra Giné (2003) développe également la notion de « contrat codique », qui régit l'alternance des tours de parole, ainsi que le choix des langues. Il s'agit surtout de règles concernant le *comportement*, la « distribution des rôles, droits et obligations » (Degache, 2006, p. 1).

Cette conception du contrat est proche de l'acception classique du terme « contrat », au sens de convention entre des individus ou des groupes d'individus : le lien avec les savoirs en jeu est plutôt lâche. La description produite par Cambra Giné se focalise surtout sur ce que Sensevy (2011, p. 106) nomme la « composante transactionnelle » du contrat didactique, qui réfère aux « comportements du professeur produits en vue d'orienter l'élève dans telle ou telle direction d'action ».

En didactique des langues, d'autres chercheurs explorent également la notion de contrat didactique dans leur travail. C'est par exemple le cas de Moore & Simon (2002), qui caractérisent le contrat comme une dimension interactive qui fixe des droits et des obligations et qui contraint l'orientation et la nature des prises de parole des uns et des autres.

[32] Le terme « exolingue » est très souvent employé pour décrire ce type d'échanges, mais ne s'y réduit pas. Par exemple, Porquier (1984) a dressé une typologie des situations de communication exolingues, qu'il caractérisait comme tout moyen de communiquer, en dehors de sa langue maternelle.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

A la croisée des recherches comparatistes en didactique et des recherches en didactique des langues, Gruson (2006a, 2006b, 2007b, 2009) a produit une spécification, pour l'enseignement-apprentissage des langues, des outils issus de la didactique des mathématiques et des travaux engagés dans le cadre du développement de la TACD. Ce faisant, elle a caractérisé trois types de contrats en classe de langue : le contrat d'utilisation de la langue étrangère, le contrat de répétition et le contrat de production d'énoncés complets corrects.

Dans une acception proche du contrat codique défini par Cambra Giné (2003), Gruson entend par contrat d'utilisation de la langue étrangère que la langue utilisée en classe est déterminée par la trace des exigences habituelles du professeur, dont les attentes vont davantage inciter les élèves à parler en langue vivante dans telle ou telle situation, sans que la pertinence de cette utilisation soit forcément réinterrogée. Le contrat d'utilisation de la langue étrangère prend en compte deux aspects particuliers de la langue, à savoir son statut d'outil (parler) et d'objet de savoir (parler « quoi »).

Le contrat de répétition caractérise l'habitude de la reprise orale par les élèves des mots, des expressions que le professeur introduit en langue vivante ou que d'autres élèves produisent. Le contrat de production d'énoncés complets corrects est la trace d'une attente professorale que l'on peut résumer ainsi : quand un élève prend la parole dans la langue étudiée, le professeur s'attend à ce qu'il produise une phrase complète ne comportant pas d'erreur (syntaxique le plus souvent). Ici encore, les caractérisations du contrat produites par Gruson englobent le statut d'outil de la langue (répéter, produire) et son statut d'objet (répéter quoi, produire quoi). Dans ses analyses, Gruson montre d'ailleurs qu'il est difficile de faire la part des choses et de déterminer ce qui guide prioritairement l'action langagière du professeur et des élèves : est-ce le poids du contrat ? Ou bien, notion que nous définissons ci-après, celui du milieu ?

2. 2 – Le milieu

Le contrat est, comme nous venons de l'indiquer, inséparable du milieu, ou plutôt du milieu-problème, qui représente le nouveau système à investir (Sensevy, 2011). Le concept de milieu, initialement produit au sens de « milieu antagoniste » par Brousseau (1998), est un « jeu de savoir » pour lequel la connaissance que l'on veut faire approprier est une stratégie gagnante (Sensevy, 2007). Pour notre travail, nous utilisons la notion de milieu telle qu'elle a été reprise et retravaillée par Sensevy (2007, 2011), c'est-à-dire au sens d'« environnement de l'action », « d'état du monde problématique » (Sensevy, 2011, p. 108) qui présente un certain nombre d'aspérités permettant d'activer des stratégies, des contrats, susceptibles de résoudre ce problème. Le milieu est constitué de connaissances anciennes et « virtuelles » (*Ibid*., p. 195) : ce sont ces connaissances potentielles qui posent problème et que le professeur doit amener les élèves à produire avec l'apprentissage. Le milieu est donc ce sur quoi portent les actions des élèves et du professeur. Les objets de savoir présents dans le milieu passent d'un statut virtuel à un statut actuel (au sens de « actual » en anglais, c'est-à-dire « réel ») quand l'apprentissage se fait, quand le « problème » est résolu.

Le milieu est donc un problème posé, dont la « résolution » porte en germe des savoirs potentiels, que celui qui a aménagé ce milieu, espère voir s'actualiser. *Pour résoudre le problème en jeu, l'élève doit donc être rendu capable d'accéder à une mise en relation des éléments constitutifs du milieu*. Par exemple, le processus de traduction d'un texte amène à mettre en relation des mots entre deux langues, ainsi que des mots au sein d'une même langue, et, en faisant cela, à comprendre le sens des phrases, et, au-delà, à comprendre un aspect de la réalité à laquelle réfèrent les textes dans les deux langues en présence. Le savoir potentiel devient donc, à ce stade, un savoir effectif, à travers la « mise en marche ensemble » des éléments présents dans le milieu.

En classe de langue, le milieu, comme le souligne Gruson (2010b, p. 401) est tout à fait particulier : il est à la fois multimodal par la variété des modalités sensorielles (lexicale, iconique, sonore) utilisées, hétérogène du fait des alternances d'utilisation de la langue maternelle ou de la langue étudiée, et exolingue, car il se caractérise par des divergences entre les répertoires linguistiques des participants aux interactions. Cicurel développe des propos allant dans le même sens :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

> *« Il semble que la compétence à être un apprenant « performant » ne provienne pas seulement du développement d'une compétence linguistique mais aussi d'une compétence à s'orienter dans une hétérogénéité textuelle voire contextuelle assez complexe. Cela exige qu'un habitus culturel de type scolaire existe ou préexiste, permettant aux participants de suivre le fil du discours dans sa discontinuité. » (2002, p. 190)*

Cette citation met en avant l'importance des stratégies et des connaissances déjà-là pour l'apprentissage des langues : en effet, sans ce système à disposition, il est extrêmement difficile pour l'apprenant de s'orienter dans la variété textuelle et contextuelle. Par exemple, lors de l'écoute d'un enregistrement en langue vivante, c'est bien un contrat, un « habitus […] de type scolaire », pour reprendre Cicurel, qui guide la stratégie d'écoute de l'enregistrement, qui permet à l'élève de s'orienter dans le milieu.

Pour décrire l'action didactique, les notions de contrat et de milieu sont donc à considérer comme intrinsèquement liées. Nous nous interrogerons au cours de notre travail sur les pratiques qui se répètent le plus à l'école primaire et donc sur les contrats qui en découlent. Pour cela, nous prendrons nécessairement en compte les milieux dans lesquels les professeurs font entrer leurs élèves avec ces pratiques. Nous nous intéresserons donc aux pratiques qui permettent d'entrer dans l'utilisation d'un outil qui « fait milieu », la langue étudiée.

2. 3 – L'équilibration didactique et la double sémiose

Dans la TACD, l'activité du professeur et des élèves est envisagée dans la perspective d'une double sémiose (Sensevy, 2011), à travers laquelle se manifeste le processus d'équilibration didactique entre le contrat et le milieu.

La première sémiose, la « sémiose du milieu » (*Ibid*., p. 191), permet de caractériser les signes non-intentionnels produits par le milieu[33], que l'élève, pour apprendre, doit décrypter. Ces signes ne relèvent pas d'une intention. Ils enclenchent une action, sont des signaux *pour* l'action, car ils montrent à ceux qui les perçoivent les affordances (Gibson, 1979 ; Norman, 2006) possibles liées à des objets.

Ce qui fait signe dans une classe, au sein d'un groupe, peut ne pas le faire dans une autre, car

[33] La production de signes pour l'apprentissage par le milieu fait écho à la notion d'adidacticité, qui désigne la rétroaction des « *éléments indépendants des intentions de celui qui enseigne* » (Sensevy, 2011, p 115). *L*es situations ayant un fort taux d'adidacticité sont des situations dans lesquelles, i) la rétroaction du milieu est de nature épistémiquement pertinente, ii) la dimension transactionnelle du contrat ne permet pas d'agir dans le milieu. Par exemple, en langue, le milieu auquel sont confrontés les élèves (il peut s'agir d'un exercice en ligne de compréhension de questions, que le logiciel valide ou non) produit des rétroactions suffisamment opératoires pour faire progresser l'apprentissage sans l'intervention du professeur.

l'affordance de la sémiose est fonction des habitudes instituées, d'un vécu, d'une « mémoire didactique » (Brousseau & Centeno, 1991). Ces signes *font référence* à :

- des savoirs antérieurs, ancrés dans ce que Sensevy (2011) appelle la « composante épistémique » du contrat, c'est-à-dire les connaissances antérieurement bâties,
- ainsi qu'à des habitudes d'action ancrées dans la « composante transactionnelle » du contrat (*Ibid*.), c'est-à-dire des transactions entre le maître et les élèves qui sont activées dans le *hic et nunc*, mais qui puisent leur origine dans le passé.

Si nous suivons la pensée de Sensevy, le contrat est « un système stratégique déjà-là, un système implicite, qui façonne l'action conjointe du professeur et des élèves » (Gruson, Le Hénaff & Kewara, 2013). C'est donc un potentiel d'action *actuel*, *disponible*, que le milieu, en tant que potentiel d'action *virtuel*, peut permettre ou non d'activer (Sensevy, 2011). La composante transactionnelle incite les élèves à adopter certaines règles stratégiques déjà connues plutôt que d'autres, et le professeur à orienter les élèves vers l'acquisition de nouvelles stratégies. Il s'agit toujours de transactions *à propos* du savoir. On ne peut saisir la composante transactionnelle du contrat qu'en référence à la composante épistémique engagée, et qu'en relation avec le milieu qui active ces deux composantes.

Pour notre travail, la question de la construction des affordances est particulièrement pertinente à exploiter, car elle est liée à la question de la culture : en effet, l'utilisation d'un objet peut différer d'un pays à l'autre. Ainsi, apprendre à maîtriser différentes affordances d'un objet, ou bien construire des affordances communes à l'utilisation d'un objet, constitue une piste intéressante du développement de la « compétence culturelle », voire interculturelle.

Dans la première sémiose, le contrat est au service du milieu, c'est-à-dire qu'il sert à orienter les actions de l'élève dans le milieu, à le faire reconnaître et à y agir. Le milieu fait obstacle au contrat et l'élève, guidé par le professeur, s'y oriente petit à petit, de la manière la plus adéquate possible, pour dépasser cet obstacle. C'est bien, dans ce cas, principalement le milieu qui est au service de l'apprentissage et qui, par la même occasion, porte en germe un nouveau contrat, un contrat virtuel. Dans ces cas, le milieu « résistant » oblige à une « accomodation » (*Ibid*.) du système stratégique antérieur du contrat.

La « sémiose d'autrui » (Sensevy, 2011) réfère davantage à la composante transactionnelle du contrat didactique, c'est-à-dire aux signes intentionnels produits par le professeur en vue d'orienter l'élève dans le milieu, de lui « faire faire ». Elle « institue autrui en pourvoyeur de

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

signes » (*Ibid*., p. 105) dans un style de pensée particulier. Dans cette deuxième sémiose, le milieu est davantage au service du contrat, il sert à faire obtenir certaines formes contractuelles. Les paroles, le comportement du professeur sont cruciaux, car le professeur *s'appuie* sur le milieu avec pour principal objectif de bien faire saisir par les élèves des éléments du contrat. En langue, il peut s'agir de la production d'un énoncé complet correct (Gruson, 2006, 2009), ou bien de l'attention demandée par le professeur à avoir concernant certaines intonations. Dans ces cas, le contrat « assimile » (Sensevy, 2001) le milieu, qui présente peu de résistance et ne nécessite pas d'accommodation du contrat.

Les composantes du contrat sont indissociables l'une de l'autre ; il est extrêmement difficile d'entre dans un milieu sans l'aide de la composante épistémique. Par exemple, lors de l'étude d'un document sonore en langue vivante, si les élèves n'ont qu'une connaissance limitée de la langue dans laquelle est produit l'enregistrement, leur compréhension sera limitée. Même si le professeur agit pour les orienter dans ce milieu, si les élèves n'ont que très peu d'outils linguistiques à leur disposition, un fort déséquilibre didactique peut rapidement s'installer.
Toutefois, la distinction entre ce qui relève du contrat et ce qui relève du milieu (Sensevy, 2011) est complexe à identifier, de manière générale, mais peut-être plus encore en classe de langue. Pour faire cette distinction, il faudrait faire l'état des connaissances des élèves (qui ne sont pas les mêmes pour tous) et des habitudes d'action de la classe ; de plus, le double statut de la langue, qui est à la fois l'objet et l'outil de travail, porte une certaine complexité.
Si nous prenons l'exemple d'une situation d'échanges sous forme de questions-réponses, en anglais, entre des élèves de fin d'école primaire et leur professeur, à propos de la compréhension d'une histoire lue en anglais, nous percevons que cette complexité du rapport entre le contrat et le milieu et la langue-objet et la langue-outil, puisse peser sur l'action :
- pour le professeur, lorsqu'il doit faire ou non le choix d'insister par exemple sur la formulation d'un énoncé complet correct, que la situation ne nécessite pas forcément, mais qu'il souhaite tout même faire utiliser aux élèves dans leurs réponses,
- pour les élèves, qui peuvent hésiter à produire des réponses avec un seuil minimum de bagage lexical ou phonologique, car ils savent que l'énoncé complet correct est généralement une exigence professorale,
- ou pour le chercheur, lors de son analyse des transactions entre le professeur et les élèves, par exemple au moment de déterminer la cause de la formulation (ou non) d'un énoncé

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

complet correct[34].

Ce rapport irréductible, parfois ambigu et déséquilibré, entre le contrat et le milieu, est au coeur de la TACD. Ces deux notions sont en effet les descripteurs essentiels de l'action didactique, et ne peuvent être pensés l'un sans l'autre : de la même manière que l'action didactique est un système d'actions conjointes, ses descripteurs ne peuvent être disjoints.

Nous nous efforcerons, au cours de nos analyses, de déterminer dans les situations que nous étudions, si les transactions sont davantage orientées par le contrat, la deuxième sémiose, ou bien par le milieu, la première sémiose.

3 – Le triplet des genèses : la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse

En lien avec les outils théoriques précédemment décrits, nous faisons appel, pour nos analyses, au « triplet des genèses », la « topogenèse », la « mésogenèse » et la « chronogenèse ». Ces notions forment un système et sont indissociables pour saisir la logique des actions décrites. Ce sont des outils qui permettent de décrire des *processus au sein d'un système*, le système didactique, prenant ainsi en compte le réajustement permanent des actions conjointement menées autour du savoir par le professeur et les élèves.

Les genèses revêtent une importance particulière pour notre travail qui porte sur la langue et la culture, qu'il est difficile de « saisir » de manière stabilisée pour les décrire. Par exemple, la description d'une situation d'échange avec un dispositif de visioconférence, entre des élèves de nationalités différentes, à travers le prisme de la mésogenèse, permet de saisir beaucoup plus finement l'ajustement des énoncés verbaux ou non-verbaux des élèves à un milieu instable, incontrôlable (et impossible à caractériser précisément en amont) que constituent les énoncés de leurs interlocuteurs.

La prise en compte de ces trois outils théoriques guidera fortement l'analyse du corpus empirique.

[34] Ces remarques soulignent l'importance de l'inscription dans la durée des corpus qui font l'objet d'analyses.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

3. 1 – La topogenèse

Développé par Chevallard (1991) et repris par Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000, p. 267), le concept de topogénèse aide à déterminer le partage des lieux, de la place occupée et des responsabilités de chacun dans la relation didactique. Par exemple, 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.

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 responsabilités 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 notion de topogenèse pose la question *comment qui?*.

3. 2 – La chronogenèse

La chronogénèse, ou temps didactique, est la disposition du savoir sur l'axe du temps. Le professeur organise en effet *l'avancée du temps didactique*, 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, évoquée précédemment, peut répondre à un objectif chronogénétique, celui de faire avancer plus vite les élèves dans la séance.

La notion de chronogenèse pose la question *comment quand ?*.

3. 3 – La mésogenèse

Une grande partie du travail du professeur consiste à « agencer le milieu » (Sensevy & Quilio, 2002, p. 51) dans lequel évoluent les élèves. Cet agencement du milieu correspond au processus de mésogénèse.

La mésogénèse décrit la façon dont le professeur gère le rapport des élèves avec le milieu qu'il a aménagé. Elle pose la question *comment quoi?*. Le processus de mésogénèse est celui de la *gestion du milieu dans la classe.* La différence entre milieu et mésogénèse tient

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

principalement au fait que le premier est considéré de façon « statique » alors que le second introduit une vision dynamique. Cette fabrication du milieu est fortement conditionnée par les savoirs en jeu et est étroitement liée au processus chronogénétique, car un changement du milieu correspond à un état différent des connaissances. 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 mésogenèse est l'agencement par le professeur des objets de savoir du milieu, dans le but de permettre à l'élève d'agir dans le milieu, et de transformer « le potentiel d'action virtuel » (Sensevy, 2011, p. 195) en « potentiel d'action disponible ». Elle sert l'équilibration didactique contrat-milieu, et constitue un outil de description du « processus d'assimilation-accomodation » (*Ibid.*, p. 196).

4 – Quatre catégories de description

En 2000, dans le cadre des approches comparatistes en didactique, Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000, p. 269-271) modélisent l'action didactique comme étant structurée par quatre éléments fondamentaux, que sont :

1. La **définition** désigne ce que le professeur met en œuvre pour donner aux élèves les règles du « jeu didactique » ; ces règles « définitoires » sont en quelque sorte une définition des conditions auxquelles les élèves peuvent gagner au jeu didactique. Elles correspondent à un règlement dans le cadre de jeux conventionnels.
2. La **régulation** est le processus par lequel le professeur tente de faire construire par les élèves la ou les règles stratégiques à adopter afin de réussir. Les règles stratégiques expliquent comment bien jouer au jeu (Hintikka, 1994, Hintikka & Sandhu, 2006).

Nous reviendrons plus loin sur la question des stratégies et des règles stratégiques.

3. La **dévolution** est le processus par lequel le professeur confie aux élèves la responsabilité de leur apprentissage,
4. L'**institutionnalisation** est le processus par lequel les connaissances sont validées collectivement ; le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites sont légitimes et qu'ils doivent se rendre responsables de savoir ces connaissances.

Ainsi, lorsqu'on enseigne, il y a nécessairement et essentiellement de la définition, de la régulation, de la dévolution, de l'institution (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni , 2000).

5 – L'épistémologie pratique

L'épistémologie pratique est, selon Sensevy (2007), le « fruit de la théorie générale de la connaissance » du professeur dans un domaine particulier. Elle s'appuie à la fois sur son expérience et ses connaissances, et est « produite pour la pratique mais aussi par la pratique » (*Ibid*., p. 38). Par exemple, « selon l'épistémologie pratique mobilisée par le professeur P1, et pour le même objet de savoir considéré, les élèves de la classe X peuvent ne pas apprendre la même chose que les élèves de la classe Y avec le professeur P2. » (Marlot, 2012, p. 145). Ainsi, dans une classe, la forme du savoir sera partiellement façonnée par l'épistémologie pratique du professeur.

L'épistémologie pratique est la trace des connaissances et des expériences passées, mais n'est pas « une base de connaissances appliquée. Elle fonctionne plutôt comme un tropisme d'action qui surdétermine dans une certaine mesure le pilotage de la classe. Cette surdétermination n'est pas produite par la définition *a priori* de formes d'action, mais contraint la manière dont le professeur oriente les transactions dans la classe en fonction des équilibres didactiques » (Sensevy, 2006a, p. 219). L'épistémologie pratique est à la fois individuelle et collective. Tout d'abord, elle a un caractère en partie individuel car elle née d'une pratique particulière et est donc, d'une certaine manière, propre à chaque professeur. Sous une certaine description, on peut penser qu'il existe autant de formes d'épistémologie pratique que de professeurs.

Dans des situations quasi-identiques, par exemple, comme la compréhension d'un document sonore en anglais, certains enseignants parlent et font parler leurs élèves en français, tandis que d'autres les font parler en anglais. Certains enseignants sont plus sensibles à l'utilisation de la langue maternelle à tel ou tel moment, ou bien avec tel ou tel document, avec tels ou tels élèves : l'épistémologie pratique est idiosyncrasique, elle relève d'une inclination personnelle, mais pas uniquement. En effet, elle s'inscrit également dans une dimension collective, pour deux raisons.

En effet, elle oriente et elle donne lieu à des actions menées auprès d'élèves, qui contribuent à leur tour à la faire évoluer. Elle est à la fois une détermination d'actions conjointes à venir, et produite par une action conjointe. L'épistémologie pratique se construit, se déconstruit et se reconstruit socialement, au fil des situations et des élèves auxquels est confronté le professeur, ce qui lui confère un caractère toujours inachevé. Elle est collectivement pratique.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Le caractère collectif de l'épistémologie pratique est aussi produite par l'institution didactique (Sensevy, 1998) de la classe et, à une plus grande échelle, du corps professoral. En effet, en tant que « groupement social légitimé » (Douglas, 1999, p. 21), une institution produit un style de pensée (Fleck, 2005), des liens imposés entre des mots et des idées.

Ainsi, la formation, les recommandations officielles ou bien les manuels à disposition des enseignants affectent leurs manières de penser et d'enseigner des langues vivantes. Le style de pensée, que Douglas associe aux « représentations collectives » de Durkheim (1903), est un déterminant de l'épistémologie pratique.

6 – L'analyse didactique des éléments matériels et cognitifs

Préalablement à l'analyse empirique, les moments de séances destinés à être étudiés feront l'objet d'une analyse de leurs enjeux didactiques.

Ce type d'analyse préalable, basée sur l'étude des ressources dont disposent l'enseignant et ses élèves lors d'une situation, a été développée dans les années 1980 lors de la production et de l'analyse d'ingénieries didactiques en mathématiques (Mercier & Salin, 1988). Appelée l'analyse *a priori* dans ces travaux et de nombreux autres ayant suivi, elle sert à caractériser « les effets possibles d'une ingénierie didactique » (Sensevy, 2011, p. 154) et donc à faire ressortir des critères d'observation pour l'analyse. Il s'agit fréquemment d'analyses des stratégies potentielles de résolution d'un problème mathématique.

Plus récemment, la notion d'analyse *a priori* a été reconceptualisée de la manière suivante :

> *« De telles analyses [a priori] sont en fait des analyses épistémiques. Il s'agit d'identifier, dans une tâche particulière, le système des connaissances que son accomplissement suppose et active, et de comprendre ainsi la manière particulière dont le professeur i) conçoit lui-même cette tâche et le système de connaissances afférent ii) met en œuvre le travail correspondant dans la classe » (Sensevy & Mercier, 2007, p.36).*

L'analyse épistémique permet de préparer l'analyse empirique, et revient à « mettre en évidence les connaissances en jeu et le système de contraintes relatif à leur mise en œuvre » (Gruson, Le Hénaff & Kewara, 2013). Elle se fait généralement en référence à un professeur et à des élèves génériques.

Afin de mieux saisir la dynamique de ce type de description, nous nous emploierons à analyser préalablement les situations en produisant une analyse des documents utilisés (par

exemple, une carte de l'Angleterre), et des éléments cognitifs en jeu (par exemple, ce que recouvre l'apprentissage de l'énoncé « I can » en anglais).

Pour bien saisir tous les mécanismes possibles mis en jeu dans une situation potentielle, c'est-à-dire les actions conjointes du professeur et des élèves autour du savoir, nous étudierons la nature de la diffusion potentielle du savoir au cours de la coopération des deux instances en présence que sont « l'instance du Professeur » et « l'instance de l'Élève » (Sensevy, 2011, p. 65).

Le point de départ de ce type d'analyse est une présentation de la situation produit par le chercheur, à la manière d'un « pitch » de film, un résumé de la situation et des protagonistes de départ, auquel notre travail consiste à ajouter les savoirs potentiels en jeu. Bien que cette analyse se fonde sur des documents conçus et utilisés par le professeur et ses élèves lors de la situation étudiée, cette présentation formulée à travers le regard du chercheur est structurée de manière subjective. C'est pourquoi cette analyse n'est pas un outil d'anticipation-vérification de la conformité de la pratique observée à une quelconque norme.

Partant de cette présentation, ces analyses s'effectueront ensuite de la manière qui suit : nous étudierons les documents utilisés pour la séance, ainsi que les notions travaillées, de manière à en identifier les enjeux, les obstacles, et les possibilités d'action qu'ils offrent au professeur et aux élèves. Ceci nous permettra par exemple d'envisager les stratégies des élèves pour traiter le problème posé par la situation, ou encore les régulations éventuelles par le professeur des actions des élèves.

Si nous reprenons l'exemple de l'apprentissage oral de l'énoncé « I can », notre analyse pourra porter, entre autres, sur les difficultés que peut poser l'apprentissage de cet énoncé au sein de la séance / séquence étudiée, ou bien encore sur les stratégies possibles des élèves pour utiliser oralement cet énoncé au vu des documents dont ils disposent. Nous pourrons également nous intéresser à la manière éventuelle dont le professeur pourra aider les élèves à réussir l'activité proposée en fonction des obstacles que nous aurons possiblement identifiés lors de l'étude des documents.

Comme nous l'avons indiqué, cette analyse servira donc de balisage à l'analyse de la situation effective, et non d'un instrument servant à vérifier une adéquation entre les prédictions du chercheur et ce qui a été réellement mis en place.

Dans nos analyses, nous tiendrons compte de l'ensemble des concepts et notions que nous venons de présenter afin de mieux saisir les actions conjointes, les transactions entre les

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

professeurs et les élèves que nous observons. Nous tenterons ensuite de mettre en évidence et de décrire de grandes tendances de l'épistémologie pratique que partagent les professeurs, un style de pensée lié à l'enseignement des langues dans le primaire. Nous nous référerons, pour ces deux types d'analyses, à la théorie de modélisation des situations didactiques sous forme de jeux.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

II – LES DONNEES EXPLORATOIRES : METHODOLOGIE ET ANALYSE

CHAPITRE 1 – Deux types d'études

Nous avons fait le choix d'organiser ce chapitre de la manière suivante : nous consacrons la première partie à l'exposé de notre problématique et de la nature de notre corpus, ainsi que de la démarche qui accompagne les analyses.

La suite du chapitre est ensuite divisée en trois parties :

- nous présentons tout d'abord, pour la première partie, la méthodologie employée pour nos analyses de séances de classe, dont nous exposons ensuite les analyses et les conclusions,
- la deuxième partie, consacrée à l'exploitation des données issues du questionnaire, détaille en premier lieu la méthodologie de construction et d'analyse du questionnaire, puis les résultats obtenus suite à son exploitation,
- enfin, dans une troisième partie, nous conduisons une analyse croisée de certains résultats issus de l'analyse d'épisodes extraits de séances avec l'analyse d'éléments de notre questionnaire.

La fin de chaque partie fait l'objet d'une synthèse.

La fonction de cette étude exploratoire est d'établir un état des lieux des pratiques des langues dans l'enseignement primaire, afin de disposer d'un ensemble de pistes de réflexions destinées :

- à guider la conception d'ingénieries didactiques
- et à proposer des perspectives pour la formation des Professeurs des Écoles.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

1 – Les objets de notre étude

L'objectif de notre étude est d'être en mesure d'observer :

1/ ***comment le travail sur la langue est mis en relation avec celui sur la culture***,

Notre hypothèse étant que, lorsque le travail sur la culture est généralement détaché de celui sur la langue, c'est parce que la culture est prioritairement envisagée dans l'enseignement du premier degré sous un aspect très factuel. Ce qui est trop complexe à aborder au vu du bagage linguistique des élèves, et qui amène de nombreux enseignants à mettre en place un contrat d'utilisation de la L1 au moment du travail sur la culture. Ceci favorise également une dialectique entre ces deux pôles (la langue et la culture), qui comporte des « effets de curseur » : plus le travail mené est dense en compétences culturelles, moins il l'est en compétences linguistiques, et inversement[35].

Sans remettre en question la nécessité d'amener des élèves apprenant une langue à connaître certains aspects de l'histoire, de la vie quotidienne, etc, des locuteurs de cette langue, nous pensons qu'il est également nécessaire de travailler la culture comme l'expérience de l'ouverture à un autre style de pensée, sans objectif d'acquisition de connaissances factuelles, civilisationnelles, bien que cette dimension puisse être présente[36].

2/ ***à quels jeux épistémiques sources se réfèrent les modélisations des situations d'enseignement-apprentissage des langues-cultures que nous étudions***,

Nous nous efforcerons, au cours de ce travail, de discuter les conditions d'utilisation du concept de jeu épistémique source, notamment en l'exploitant pour des analyses de situations déclarées, c'est-à-dire non effectivement « jouées », mises en œuvre, mais à propos desquelles des enseignants donnent un avis.

3/ ***la mesure et l'analyse de la distance entre les situations mises en place dans l'enseignement des langues et les pratiques sociales***

Nous nous inscrivons à ce propos dans la lignée des recherches entreprises par Gruson (notamment, 2012) et Gruson, Le Hénaff et Kewara (2012 ; 2013) sur la description de la structure logique du système du processus d'enseignement-apprentissage des langues en

[35] Cette constatation est notamment issue de nos analyses menées dans le cadre de notre Master 2 (2008).

[36] C'est, par exemple, tout l'esprit des recherches menées par Joëlle Aden (2006 ; 2008), sur la théâtralisation et les jeux de rôles en langues vivantes avec des groupes d'élèves parlant différentes langues.

relation avec les pratiques sociales de savoir qui lui donnent sa légitimité. L'un des objectifs de ce travail est de contribuer à la mise à l'épreuve du triptyque de descripteurs produits dans le cadre de la théorie modélisant les situations didactiques sous forme de jeux (Sensevy, 2011), c'est-à-dire les règles stratégiques, les règles définitoires et les stratégies, en nous efforçant de toujours nous référer aux savoirs spécifiques à l'enseignement-apprentissage des langues.

2 – Nature des données et de leur analyse

2.1 – Nature des données

Pour la sélection des données observables au cours de notre enquête, nous nous appuyons sur ces propos de Dewey (1967, p. 316) : « la sélection du terme, de ce qui est pris comme fin, détermine la sélection et l'organisation de l'objet ». La nature de notre problématique a donc guidé les critères de choix du terrain de recherche : nous avons opté pour l'étude de séances d'anglais au cycle 3 de l'école primaire, et pour l'étude, à travers un questionnaire, des choix didactiques que des professeurs des écoles opèrent dans la conception de leur enseignement de langue.

La spécificité de notre méthodologie se trouve donc dans le croisement des analyses de séances, à grain fin, avec des analyses à grain plus large, sous la forme de séquences et d'analyse de questionnaires renseignés par une centaine de professeurs.

Nous ne caractérisons pas nos analyses en terme d'analyse qualitative et quantitative. En effet, dans le cadre de notre thèse, nos analyses de séances, que l'on pourrait qualifier de qualitatives, sont plutôt « intrinsèques », car elles sont « centrées sur le contenu des interactions » (Sensevy, 2011, p. 228). Pour cela, elles donnent parfois lieu à des remarques de type quantitatives, par exemple lorsque nous comptons le nombre de tours de parole d'une personne, ou bien le temps imparti à telle ou telle phase d'une séance. Les propos de Raby (2008) sont tout à fait éclairants à ce sujet :

> *« Les activités de mesure, de sélection et de comparaison sont essentielles dans toute activité scientifique, elles exigent donc des outils sémiotiques comme les tableaux, les courbes, les graphes qui résument de manière économique une situation. » (p.4)*

De même, l'analyse de notre questionnaire, que l'on pourrait qualifier d'analyse quantitative,

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

porte également sur des éléments généralement décrits comme qualitatifs. Il s'agit plutôt d'une analyse structurale, qui « ne dit rien directement du sens de l'action pour l'acteur » (Sensevy, 2011, p. 228), mais qui permet de résumer de nombreux éléments à la fois, et qui a donc une valeur qualitative importante pour notre travail.

Nos différents grains dans l'analyse nous permettent d'appréhender les actions à plusieurs niveaux, que nous caractériserons relativement les uns aux autres de la manière suivante :

- un niveau micro, qui, dans le cadre de notre thèse, sera caractérisé par l'analyse d'épisodes extraits de séances d'anglais à l'école primaire, dont la durée n'excède pas quelques minutes,
- un niveau méso, que nous définissons pour notre étude comme l'analyse de séances, ou, à un grain un peu plus fin, de situations d'apprentissage (que nous modélisons sous la forme de jeux d'apprentissage), que les enseignants appellent parfois des « phases » ou des « étapes » dans leurs fiches de préparation,
- et un niveau macro, qui correspond à des analyses portant sur l'échelle d'une séquence[37].

La caractérisation de ces niveaux dépend de la totalité du corpus empirique considéré, qui, dans notre cas, est constitué :

- de réponses écrites à un questionnaire mis en ligne, renseigné par 108 professeurs des écoles, portant sur leurs pratiques de classe lors de leur enseignement d'une langue vivante, et qui peuvent décrire des niveaux méso ou macro de leur enseignement,
- ainsi que de films de plusieurs séquences et de plusieurs séances d'enseignement-apprentissage de l'anglais au cycle 3 de l'école primaire.

Nous disposons également, avec ces films, de l'ensemble des documents constitutifs de la séquence, et des fiches de préparation des enseignants.

2. 2 – La vidéo

Pour appréhender au plus près la pratique des enseignants, le film de séance apparaît comme l'outil privilégié, permettant de décrire les pratiques à un grain extrêmement fin, car il recense de nombreux détails du déroulement de l'action.

Pour la recherche en didactique, l'usage de la vidéo présente de nombreux avantages[38]. En effet, le film de séance fait véritablement ostension de ce qui se passe au cours de la relation didactique et rend sensible au temps réel de la pratique. Par ailleurs, il permet d'identifier

[37] C'est-à-dire, en général, entre 4 et 8 séances, parfois plus.

[38] Les arguments avancés dans ce paragraphe s'inspirent très largement de ceux développés par Gérard Sensevy (2005).

comment le professeur puise ses intentions dans l'environnement immédiat. Il donne à voir l'action en temps réel mais, par sa réversibilité, permet de manipuler la réalité (Sensevy, à paraître) pour mieux la comprendre. Cette manipulation augmente les capacités d'observation du chercheur.

Toutefois, comme l'explique Sensevy, « cela ne signifie pas [...] a) qu'il n'y ait pas d'autres manières de rendre compte de l'action *in situ* b) que le film absorbe la totalité de l'action *in situ* » (à paraître). En effet, pour reprendre ce deuxième point, il semble important de souligner que « le film de l'action n'est pas l'action (contre une sorte de naïveté qui ferait croire que le réel filmé est le réel) » (*Ibid*.), même s'il est dans un rapport **direct**[39] avec l'action (*Ibid*.).

Ce rapport direct est notamment le fait de la variété des composantes contextuelles de l'action (visuelles, sonores, temporelles) dont le film permet au chercheur de disposer, et qui peut donc induire l'illusion d'avoir affaire à une représentation rigoureusement objective de la réalité, qui, bien qu'elle s'en approche, n'en demeure qu'une représentation. Par ailleurs, cette variété sémiotique peut entraîner un « brouillage » (Guernier, 2008, p. 17) du fait de la très grande richesse, mais aussi, en conséquence, de la complexité, des données exploitables.

Guernier (2006) montre également que le film opère à la fois, 1) une déformation du réel notamment liée à la restriction[40] du champ visuel, 2) un grossissement de certains phénomènes, qui sont ceux que le chercheur souhaite étudier de plus près. De plus, l'analyse de la vidéo peut être soumise à la subjectivité du chercheur car opérée avec son seul regard. Le film ne permet pas non plus de connaître ce qui motive les intentions du professeur (*Ibid*.).

Suite à la séance (ou séquence) filmée, un entretien avec la personne ayant été filmée peut alors compléter le regard que porte le chercheur sur les actions menées dans la classe. Ce type d'entretiens, conduits avant et après les séances, permet d'élucider les motivations du professeur et d'éviter des erreurs d'interprétation, dont une partie peut être due à la subjectivité du chercheur.

Le choix d'utiliser l'enregistrement vidéo soulève une autre question importante, celle de la présence de la caméra dans la classe. Celle-ci a probablement des effets sur le comportement et les actions du professeur et des élèves, car cette intrusion dans leur environnement habituel

[39] C'est nous qui soulignons.

[40] Ce champ de vision est d'autant plus restrictif que nous analysons des séances d'anglais se déroulant en visioconférence entre une classe française et une classe britannique ; ceci implique par exemple que nous sommes plus à même de saisir, et donc de nous focaliser davantage, sur des détails dont nous disposons pour la classe filmée en France, mais qui sont impossibles à percevoir pour la classe britannique.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

peut les amener à varier, à atténuer ou à amplifier certaines actions. Cela peut être par exemple, le fait d'une image que le professeur souhaite donner de sa pratique, ou que certains élèves souhaitent donner d'eux-mêmes en présence d'une caméra. Nous pensons cependant que le fait de filmer plusieurs séances d'un même professeur, et que les séances filmées ne relèvent pas d'une demande particulière de notre part, est susceptible de retranscrire assez objectivement l'ordinaire des pratiques.

2. 3 – Le questionnaire écrit

L'intérêt d'un questionnaire est de pouvoir mener une enquête sur nos questions de recherche auprès d'un corpus plus vaste, et aux contextes plus variés, que celui constitué par nos seuls films de séances. Nous gardons toutefois à l'esprit que le recours au questionnaire écrit présente certaines limites : les réponses des enquêtés ne correspondent qu'aux questions posées et l'ouverture à d'autres pratiques est en conséquence assez restreinte (Piquée, 2008). Le questionnaire est avant tout un outil de traitement des données produites par et pour le chercheur.

Par exemple, la connaissance par le professeur du sujet d'étude du chercheur est à l'origine de la production de certaines données, qui deviennent alors des variables dépendantes, dont vont dépendre une partie des résultats (Raby, 2008). Sensevy exprime également cette idée :

> *« Toute analyse de données se ramène finalement à l'analyse de systèmes de signes, de systèmes sémiotiques, de systèmes d'inscriptions qui se substituent aux phénomènes que l'on veut étudier. Ces systèmes d'inscriptions […] peuvent être structurés très différemment, en fonction de leur rapport particulier à la source que constituent les phénomènes à étudier. La nature de ces phénomènes n'est pas indifférente. Dans un questionnaire, ou dans un entretien, on va étudier des comportements précis en réponse à des actions (sollicitations) du chercheur. Dans une expérimentation de psychologie expérimentale, on va étudier des comportements précis au sein d'une situation construite par le chercheur. » (à paraître)*

Cette participation indirecte du chercheur à la production des données, qui détermine *a priori* des formes d'action (*Ibid*.), est un élément à prendre en compte lors des analyses, car c'est aussi une manière d'inscrire des données qui sera analysée par la suite.

Enfin, un questionnaire, qu'il soit écrit ou oral, repose sur du déclaratif et donc reflète une certaine image que les répondants ont d'eux-mêmes, ou souhaitent avoir d'eux-mêmes[41], ce

[41] Ce phénomène est appelé le « biais de désirabilité sociale » dans les études de pyschologie. Pour plus de détails, voir l'article en ligne de l'encyclopédie Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki//D%c3%A9sirabilit%C3%A9sociale

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

qui produit un certain point de vue sur la réalité, point de vue dont le chercheur doit pouvoir se rendre conscient.

C'est pourquoi, nous le détaillerons par la suite, nous avons choisi de construire notre questionnaire écrit avec des questions de différentes natures, dont le but est de nous permettre de saisir plus directement les pratiques des professeurs.

2. 4 – Démarche d'analyse

Nous avons fait le choix de construire notre corpus de données en deux parties, dont nous souhaitons articuler l'interprétation des résultats en vue de monter davantage en généralité dans nos conclusions que si nous avions utilisé une seule de ces méthodes d'enquête. En effet, l'écueil que représente la seule analyse de séance est la généralisation abusive des résultats. Quant à l'analyse seule d'un questionnaire écrit, elle nous paraît insuffisante pour fournir des explications fines des pratiques décrites. De plus, l'analyse d'un support écrit peut laisser la place à un écrasement exagéré de l'écrit, sur les pratiques effectives qu'il décrit, et mettre à l'écart d'autres paramètres (comme la gestuelle) qui ne peuvent pas toujours être clairement explicités, mais qui ont leur importance dans la détermination des actions.

Ainsi, la confrontation de nos deux types d'analyses, enrichies du jeu de va-et-vient entre les données empiriques et le cadre théorique, nous apparaît nécessaire pour appréhender les pratiques didactiques, pour en saisir la dynamique. Comme l'indique Sensevy :

> *« Cet effort de connexion [entre les niveaux d'échelle] ne résulte pas d'une sorte de volonté panoptique, d'une volonté de quadrillage de la pratique. Il est motivé par le fait de saisir à la fois la vie du savoir, son fonctionnement endogène, aussi bien dans la durée la plus longue que dans l'infiniment court, et l'expérience didactique propre au développement de ceux qui apprennent et de ceux qui enseignent, expérience qui se constitue à la faveur de certains événements cruciaux, mais aussi dans la répétition de certaines régularités de la pratique qui vont finir par faire mémoire. Il est destiné, finalement, à saisir l'unité dynamique de la pratique. » (2011, p. 285)*

Bien que toute vérité soit relative, le chercheur qui procède à une enquête sociale doit donc s'efforcer d'élaborer un protocole qui lui permette d'assurer *au maximum* la validité de ses résultats. Au maximum, car « les faits et les idées sont strictement corrélatifs », comme le rappelle Dewey (1967, p. 593) : ce sont les théories qui produisent les faits qui à leur tour rétroagissent sur les théories.

De la même manière, les parentés observées entre tels ou tels faits sont des attributions du

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

chercheur : des situations sont jugées parentes selon *certaines* théories. Nous pouvons obtenir une *certaine* image de la réalité grâce à un *certain* langage des modèles. La validité des résultats tiendra donc à leur mise en « marche ensemble » (*Ibid*., p. 615), à une concordance entre les faits et les idées. Ce dernier point explique notamment que notre méthodologie soit à la fois ascendante et descendante car elle articule des analyses de type clinique, portant sur *les choses même* (Foucault, 1963 ; Leutenegger, 2000), avec un langage théorique.

L'idée de l'étude sur *les choses mêmes* est donc d'identifier des « phénomènes relatifs au *fonctionnement du système didactique* » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 107) en donnant le statut de signes aux traces des événements, comme l'explique Kervran :

> *« [L'] approche clinique […] (Foucault, 1963) [...] vise à retrouver le sens structurel générique au sein de la multiplicité apparemment hétérogène des cas spécifiques. […] Il ne s'agit pas pour le didacticien d'étudier « cliniquement » des cas d'élèves ou d'enseignants, mais d'élaborer une « clinique des systèmes » (Leutenegger, 2000, p. 218) pour « faire advenir une explication/compréhension de la liaison, voire de la convergence, entre les traces retenues, érigées en configurations signifiantes » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 237). En reprenant une comparaison proposée par Ginzburg (1989), on pourrait dire que le chercheur, comme le chasseur de la préhistoire, est un « déchiffreur » de traces dont le rôle consiste à déceler dans les traces muettes (sinon imperceptibles) une série cohérente d'événements (Ginzburg, 1989, p. 149) qu'il vise à retracer. » (2011, p. 2)*

Nous pouvons également qualifier notre démarche d'indiciaire (Ginzburg, 1989), au sens où « l'analyse ascendante des variations [locales] du travail professoral dans les systèmes didactiques observés doit nous permettre d'approcher, par cette remontée indiciaire du particulier au général, la réalité complexe de l'action didactique » (Santini, 2009, p. 77).

De plus, notre approche est à la fois inductive, car nous étudions des cas particuliers, et déductive, car notre appui théorique guide notre regard sur ces cas, et parce que nous prolongeons nos premières conclusions par la mise en place d'une ingénierie didactique coopérative, au cours de laquelle nous produisons, au sein d'un collectif, des assertions dont nous cherchons à éprouver la validité.

Nous pouvons alors qualifier notre démarche d'abductive (Peirce, 1903[42]), car nos quelques études de cas ne nous permettent pas de généraliser nos résultats à l'ensemble des professeurs des écoles et de leurs élèves qui enseignent et apprennent une langue vivante, bien que nous ayons une esquisse de certaines tendances permettant d'amorcer des pistes de réflexion pour

[42] Pour plus de détails, voir l'article en ligne de l'encyclopédie Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Sanders_Peirce.

cette discipline. Nous disposons d'éléments permettant de comprendre et d'expliquer les raisons des actions conjointement menées dans les classes, mais cela ne constitue pas une « loi générale », que nous pourrions en retour reprendre à chaque étude de cas pour en tirer des conclusions, sans réinterroger précisément le contexte de ce cas. Nous apportons en fait l'explication la plus probable à chaque étude de cas.

Pour reprendre les arguments de Dewey (1967), la ressemblance entre les situations peut en effet pousser à tirer des conclusions qui ne sont pas adéquates aux nouvelles situations étudiées. Cette familiarité mène à l'illusion qu'il est possible de faire l'impasse sur la compréhension, c'est-à-dire la nécessaire ré-enquête de l'applicabilité des conclusions à la nouvelle situation, pour la remplacer par l'appréhension, que Dewey décrit comme l'application immédiate et non réinterrogée de conclusions précédentes à un nouveau problème.

Cela ne signifie pas que nos conclusions ne puissent pas être exploitées pour la formulation de propositions, pour la formation ou pour l'enseignement par exemple. Mais, en accord avec Sensevy (2011), nous pensons qu'il est nécessaire lors de l'analyse de situations didactiques de s'appuyer sur une « théorie fondamentale qui permette d'aboutir à des conjectures réfutables et révisables » (p. 453). La perspective de ce type d'analyses étant la suivante :

> *« Il faudrait arriver, sans doute après beaucoup de travail, à des énoncés du type : tel système stratégique, pour tel jeu d'apprentissage relatif à tel contenu, permet d'atteindre avec telle probabilité telles et telles capacités épistémiques chez tous les élèves, capacités définies de telle et telle manière, en lien avec tel jeu épistémique source. » (Ibid.)*

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

CHAPITRE 2 – Analyse de situations de classe

1 – Description des données

1. 1 – Le choix des professeurs et des séances observés

Les séances de notre corpus sont au nombre de 9. Nous avons volontairement fait le choix d'étudier, des séquences et des séances diverses, filmées à différents moments de l'année scolaire, dans des zones géographiques variées, et avec des classes et des professeurs dont les profils diffèrent. Il n'y a pas eu de demande préalable de notre part concernant le contenu des séances. Le recueil s'est effectué au fil de notre travail de Master 2 et au cours de nos deux premières années de doctorat. Notre objectif était de disposer d'un ensemble de séances de langue au cycle 3 de l'école primaire, rassemblant un travail sur les dimensions linguistique ou culturel, ou bien (idéalement afin de pouvoir en observer l'articulation) les deux à la fois.
Nous avons deux catégories de séances dans notre corpus :
- des séances que nous avons filmées (séances sur l'Union Jack et séances sur les sports des pays anglophones) dans le cadre de notre Master 2 et de notre thèse, et pour lesquelles nous avions demandé à l'enseignant qu'elles donnent à voir leur façon ordinaire d'aborder la culture dans leurs séances d'anglais
- des séances (séances sur les monstres et sur les crêpes) qui ont été recueillies dans le cadre d'un Groupe de Recherche IUFM (GRI) sur la visioconférence auquel nous avons participé au cours de notre doctorat et auquel nous participons encore, et dont nous allons en exposer ci-après les objectifs et les premiers résultats.
Nous n'analysons pas ce corpus dans son intégralité ; nous avons sélectionné, au sein des séquences et des séances, des épisodes qui donnent à voir des éléments de réponses à nos questions de recherche.
Le tableau qui suit recense les caractéristiques de notre corpus et les profils des professeurs observés.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Intitulé des séances	Nombre de séances	Date	Niveau de classe Langue apprise	Ancienneté du professeur	Diplôme particulier du professeur	Situation géographi-que	Organisations ou supports particuliers	Travail prévu par le professeur
Séances sur l'Union Jack	3 séances	Mars 2007	CM1-CM2 Anglais	+ de 15 ans	Habilité anglais CAFIPEMF	Zone semi-rurale Mayenne	Aucun	La constitution du drapeau britannique ; l'histoire et la géographie des Îles Britanniques
Séance sur les crêpes	1 séance	Décembre 2007	CM1 Anglais	+ de 15 ans	Habilité anglais	Zone urbaine Finistère	En visioconférence avec une classe anglaise du Devon (Angleterre)	La réalisation simultanée d'une recette de crêpes
Séances sur les sports des pays anglophones	3 séances	Juin 2010	CM1-CM2 Anglais	+ de 15 ans	Habilité anglais CAFIPEMF	Zone urbaine Ille-et-Vilaine	Aucun	Les sports traditionnels dans les pays anglophones

Corpus de séances filmées

Notre corpus est principalement constitué de deux « types » de séances d'apprentissage des langues à l'école primaire : des séances à l'organisation « ordinaire », c'est-à-dire qui s'appuient sur un travail en groupe-classe, sans support particulier, et des séances au cours desquelles un système de visioconférence avec une classe anglaise est utilisé. Ce type de dispositif ne concerne encore que très peu de classes en France et fait actuellement l'objet de recherches à l'IUFM de Bretagne, comme nous le détaillerons ensuite.

Le choix des professeurs filmés, au nombre de trois, a été guidé par nos questions de recherche : nous avons souhaité faire porter notre étude sur des séances de langue et sur des pratiques relativement stabilisées. C'est pourquoi les enseignants de notre corpus sont en poste depuis de nombreuses années ; ils sont tous habilités à enseigner une langue (l'anglais) et deux d'entre eux possèdent le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur (CAFIPEMF), spécialisé en langues vivantes. Ces enseignants, chevronnés dans leur enseignement général ainsi que dans leur enseignement d'une langue, peuvent ainsi être considérés comme des experts dans leur pratique de l'enseignement d'une langue auprès d'élèves du primaire. Cette stabilité et cette longévité des professeurs dans leur pratique des langues étrangères a constitué le principal critère pour lequel ils ont été retenus en tant qu'objets d'étude pour cette recherche.

1. 2 – Les séances en classe « ordinaire »

Nous disposons, pour ces séances, de 6 vidéos, qui correspondent chacune à une séance.

La première professeure, qui travaille sur le drapeau du Union Jack, enseigne en classe de CM2 dans une école élémentaire d'une dizaine de classes située dans les environs de Laval (Mayenne). Le nombre d'élèves présents lors des séances filmées est de 28. Elle enseigne, au moment du filmage, à mi-temps dans sa classe de CM1-CM2, car elle intervient le reste du temps en tant que formatrice généraliste à l'IUFM de Laval.

La seconde enseignante, dont les séances portent sur les sports pratiqués dans les pays anglophones, enseigne, également, au moment du recueil du film, à mi-temps dans sa classe de CM1-CM2, car elle intervient le reste du temps en tant que formatrice en langues pour la formation des Professeurs des Écoles sur le site de Rennes à l'IUFM de Bretagne. Son école est située près de Fougères, en Ille-et-Vilaine. Le nombre d'élèves est de 29.

Les élèves des deux classes filmées ont bénéficié pour la plupart (c'est-à-dire pour ceux ayant

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

été scolarisés dans l'école depuis trois ans au moins) d'un enseignement de l'anglais depuis le CE2 par leurs enseignants ou bien par des intervenants. La séquence sur le Union Jack a été filmée en mars 2007, celle sur les sports pratiqués dans les pays anglophones en juin 2010. Il s'agit donc de deux groupes-classe ayant bénéficié de plusieurs mois d'apprentissage de l'anglais avec la même enseignante et ayant acquis un système de fonctionnement et d'organisation qui leur sont propres et qui sont relativement stabilisés.
Nous présenterons par la suite le contenu des séances abordés.

1. 3 – Les séances en visioconférence

Nous avons fait le choix, dans notre corpus, d'étudier brièvement quelques épisodes de séances de langue se déroulant sur la base d'échanges avec un système de visioconférence, en particulier pour la raison qui suit : il semble en effet que ce type d'échanges offre la possibilité de développer des compétences interculturelles, du moins chez les étudiants, notamment à travers des aspects socio-affectifs (Guichon, 2011), comme la personnalisation des relations (Wang, 2004). Ainsi, si l'ouverture à une autre culture est effectivement facilitée par ce type d'échanges, comment peut-on caractériser les compétences développées ?
Le Groupe de Recherche IUFM (GRI) auquel nous participons, ainsi que le professeur filmé de notre corpus, est dirigé par Brigitte Gruson depuis 2008. Son objectif est de déterminer sous quelles conditions les possibilités offertes par la visioconférence de mettre en interaction en temps réel des « locuteurs experts » (Kervran, 2013) avec des élèves peuvent permettre à ces derniers de développer leurs compétences de communication orale. La principale interrogation de ce groupe de recherche porte donc sur les éventuels bénéfices que peuvent fournir ces échanges pour l'apprentissage d'une langue vivante et pour le développement de l'ouverture à une autre culture. L'étude de ces questions est menée par un collectif composé de formateurs IUFM, de conseillers pédagogiques, d'étudiants de master, de doctorants et d'enseignants du premier degré intéressés par l'utilisation de la visioconférence.
Les premiers résultats font état, entre autres, de la complexité pour les élèves à s'orienter dans des milieux qui échappent parfois au contrôle des enseignants, et qui sont à l'origine de la production de contrats didactiques spécifiques à ce type d'échanges :

« On observe que les élèves doivent passer rapidement d'un code à l'autre et donc que, à l'occasion de ces échanges, ils effectuent un travail de médiation - traduction spontanée pour leurs propres besoins ou en direction de leurs camarades - peu habituel. Par ailleurs, ce qui frappe lorsqu'on observe les énoncés produits par les élèves, c'est qu'ils produisent tous, à de très rares exceptions, des énoncés complets motivés par la volonté de fournir à leurs partenaires un modèle linguistique et phonologique authentique. Ainsi, contrairement aux séances ordinaires, il nous semble que la production de ces énoncés longs n'est pas le résultat d'un système d'attentes entre le professeur et les élèves, soit du contrat de production d'énoncés complets corrects (Gruson, 2006), mais un effet du contrat de réciprocité qui caractérise les séances en visioconférence. […] De plus, au delà de la distance spatiale entre les classes, les écarts linguistiques et culturels pèsent fortement sur les interactions entre les élèves. Ainsi, même si un des intérêts de la visioconférence est de permettre aux élèves d'avoir une pratique "authentique" de la langue orale et d'accéder à d'autres cultures, elle place les élèves dans un milieu très ouvert dans lequel il est parfois difficile pour eux de s'orienter. » (Gruson & Le Hénaff, 2011)

Dans le cadre d'un apprentissage d'une langue en partie basé sur le développement des compétences de communication grâce à des échanges en visioconférence, il semble que l'articulation entre les dimensions linguistique et culturelle prenne davantage de sens. En effet, des malentendus, par exemple dus à une méconnaissance de certains codes culturels, produisent des rétroactions immédiates sur la communication, en en bloquant le bon déroulement et l'efficacité. La culture est donc potentiellement porteuse d'un degré d'adidacticité dans ces situations. C'est ce dernier aspect qui nous intéresse tout particulièrement.

L'enseignant filmé enseigne, au moment des tournages, en classe de CM1. Il travaille avec sa partenaire anglaise, basée à Exeter (dans le Devon) depuis de nombreuses années, et est considéré comme un pionnier de l'enseignement des langues par visioconférence, au niveau local, mais également national. Il enseigne l'anglais depuis plusieurs années, et ses élèves bénéficient de cet enseignement depuis 2 ans au moins. De leur côté, les élèves anglais apprennent le français depuis 1 ou 2 ans.
Tout comme les enseignantes des séances filmées en classe « ordinaire », il s'agit de deux[43] groupes-classe ayant acquis un système de fonctionnement et d'organisation qui leur sont propres et qui sont relativement stabilisés.

Comme le rappelle Gruson, il s'agit de séances d'anglais, mais une partie de ces séances se

[43] Nous incluons la classe anglaise sur ce point.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

déroule en français :

> *« Pour ce faire, les échanges se déroulent pour partie en anglais et en français. Dans ce dispositif, chaque groupe d'élèves, en tant que natifs, est institué « expert » de sa propre langue et sert donc de modèle pour ses partenaires. Ces séances bilingues sont ainsi fondées sur un principe de réciprocité et d'équité. Dans cette perspective, le temps consacré à chaque langue doit être équivalent même si la répartition entre les langues peut varier en fonction des thèmes abordés ou de la période. Ainsi, chaque classe partenaire doit pouvoir retirer des séances en visioconférence un profit le plus égal possible. » (2010, p. 406)*

Nous présenterons lors de l'analyse de l'épisode sélectionné le contenu de la séance proposée par l'enseignant.

1. 4 – Les données primaires

Notre matériau empirique est constitué de données primaires et de données secondaires (Mondada, 2005). Ces données « brutes » et immédiates sont constituées en particulier :

- des films des séances,
- des enregistrements audio d'entretiens menés avec les professeurs filmés, avant et après les tournages,
- des fiches de préparation des professeurs,
- des documents utilisés pendant la séance,
- et des travaux d'élèves.

Ces données sont dans un rapport plus direct, comme nous l'avons explicité en partie *II. 1. 3*, avec l'action.

1. 5 – Les données secondaires

Nous avons établi une mise en forme intermédiaire des données primaires, devenues dès lors des données « secondaires ». En effet, le grand nombre de données primaires nécessite une réduction du matériau empirique à analyser, notamment dans le but de pouvoir résumer des situations, et d'avoir des vues d'ensemble des données. Les données secondaires sont constituées des transcripts des séances et des entretiens, mais également de ce que nous appelons des « synopsis larges »[44], qui sont un outil de visualisation immédiate de l'ensemble de la séance, qui se présente sous la forme d'un tableau. Ils permettent surtout de dégager rapidement pour le lecteur (ici, le chercheur) une vue globale du déroulement de la séance, selon un ordre chronologique indiqué par le minutage, les tours de paroles et les principales étapes de la séance. La forme de nos synopsis est inspirée du travail produit par Gruson pour sa thèse (2006a). Chaque synopsis présente, pour chaque étape de la séance, la nature des connaissances en jeu, les supports utilisés, les modalités de travail et les traces écrites au tableau. Il s'agit d'un outil extrêmement utile à la perception globale du travail du professeur, car il met en relief certains aspects de sa pratique. Un synopsis complet donne à voir la totalité des actions mises en place par le professeur au cours la séance. Il facilite le repérage d'épisodes significatifs car les découpages donnent à voir les grandes lignes et l'organisation de la séance, comme dans l'exemple ci-dessous :

Tours de parole	**Coupures**	**Étapes**	**Connaissances en jeu**	**Supports, documents**	**Modalités de travail**	**Traces écrites**
Phase 1 (5min) 0 min – 5 min Tdp 1 – tdp 43	Allez, on y va.	Prise en main de la classe ; réactivation de notions : a) Questions sur le drapeau écossais : quel pays ? quelles couleurs ? Quelle capitale ? b)Même travail avec l'Irlande et l'Angleterre	Drapeaux constituant le Union Jack. Lexique des couleurs et des pays. « It's the flag of... »	Drapeaux	Collectif : le professeur est au tableau, les élèves assis à leur place.	Noms des capita-les et des pays
Phase 2 (14 min) 5 min – 19 min Tdp 44 – tdp 71	Alors, on va reprendre le français.	Travail sur la carte du Royaume-Uni : a) Identification de la carte présentée b)Consigne : associer les étiquettes à la carte. c) Travail individuel.	Identifier la carte du Royaume-Uni.	Carte du Royaume-Uni au tableau. Chaque élève a une fiche.	Collectif	

Exemple de synopsis

[44] Cette forme de synopsis a été développée dans le cadre du développement de la TACD. Les synopsis larges dont il est question ici présentent la succession des étapes d'une séance ou de plusieurs séances (Sensevy & Mercier, 2007), et non l'organisation hiérarchique d'une séquence (voir pour cela Schneuwly & Dolz, 2010).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Avant et après le tournage des séances, nous procédons à des entretiens avec les enseignants, conduits sur la base de questions préalablement préparées par le chercheur, et dont le canevas est inspiré de ceux élaborés par une équipe de chercheurs genevois dirigés par Maria-Luisa Schubauer-Leoni et Francia Leutenegger.

L'entretien pré-séquence a la fonction de faire expliciter par l'enseignant son projet de travail, de contextualiser la séance par rapport au travail en cours dans la classe, d'obtenir quelques informations sur les élèves. Il ne s'agit pas d'un instrument qui permettrait par la suite de vérifier si ce qui a été annoncé s'est réalisé comme prévu (Leutenegger, 2000). Les questions que nous posons sont répertoriées, dans leurs grandes lignes, dans l'exemple de canevas ci-dessous :

Avant de commencer, pourriez-vous me communiquer tout ce qui vous semble important à propos de ces deux séances ?
I – Le déroulement des séances
- De quelle type de travail s'agit-il ?
- Quel est le déroulement temporel envisagé ?
- Y a-t-il une organisation matérielle spécifique pour ces séances ?
- Quels sont les supports qui seront utilisés ? (en faire des photocopies)
- Y a-t-il une raison pour laquelle vous avez choisi d'établir ce type de travail à ce moment de l'année ?

II – Les objectifs de la séance
- Quel est l'objectif prioritaire ? Pourquoi ?
- De manière générale, quels sont les compétences en anglais qui vous paraissent les plus importantes à construire chez les élèves ? Pourquoi ?
- Globalement, que pensez-vous de l'intérêt d'un tel travail dans l'enseignement de l'anglais ?
- Y a-t-il déjà eu un travail déjà fait en classe en lien avec cette séances ?
- Comment et quand allez-vous évaluer les élèves ?
- Pour déterminer votre projet d'enseignement et définir votre objectif d'apprentissage, vous êtes-vous appuyée sur des documents particuliers (documents officiels…) ?
- Comment définiriez-vous le mot « *culture* » ?
- Les élèves garderont-ils une trace écrite de ces séances ?

III – Les élèves de la classe
- Quelle sera la disposition des élèves dans la classe ? S'agit-il d'une disposition habituelle ?
- Le travail demandé aux élèves est-il habituel pour eux ?
- Y a-t-il des élèves qui doivent être signalés ? Pourquoi ?
- Comment est organisé le travail de groupes / par deux ? Les groupes sont-ils constitués selon des critères spécifiques ? ces critères sont-ils spécifiques aux séances d'anglais ?

Canevas des entretiens pré-séquence

L'entretien post-séquence, dont voici un exemple ci-dessous, permet d'obtenir les réactions et les commentaires du professeur sur la séance.

Avant de commencer, pourriez-vous me communiquer votre sentiment général à propos de ces deux séances ?
I – L'organisation et le contenu des séances
- êtes-vous satisfait des séances que vous avez menées ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des choses auxquelles vous n'aviez pas pensé ?
- Quels moments particuliers ont retenu votre attention ?
- Si c'était à refaire, vous y prendriez-vous de la même façon ? Qu'est-ce que vous conserveriez, qu'est-ce que vous modifieriez ?
- En quoi cette séance est révélatrice de vos pratiques ?
- Quelles modifications avez-vous été amenée à faire ?

II – Les élèves
- Y a-t-il des élèves qui ont retenu, plus qu'à l'ordinaire, votre attention ?
- Certaines remarques ou réactions des élèves ont-elles retenu votre attention ou bien vous ont-elle surpris(e) ?
- Les élèves ont-ils tous adopté une attitude habituelle lors ces séances ? Ont-ils eu des comportements inhabituels ?
- Avez-vous observé des obstacles à l'acquisition des compétences en jeu pour les élèves ? Avez-vous tenté d'y remédier ? Pourquoi et de quelle manière ?

III – Conclusion
- Quel bilan tirez-vous de ces séances ?
- Plus généralement, avez-vous apporté des modifications à votre enseignement de l'anglais au fil des années ? Pourquoi ? Comment ?
- Établissez-vous des différences de travail entre vos séances d'anglais et celles concernant les autres matières ?

Canevas des entretiens post-séquence

Ces outils permettent de faire expliciter par le professeur le déroulement d'événements à venir ou passés. Ils alimentent les analyses et contribuent de ce fait à l'élucidation des interprétations. Ils permettent de pister l'épistémologie pratique du professeur.

Enfin, les transcripts ont été mis en forme selon les modalités suivantes : chaque échange correspond à un numéro de tour de parole, les élèves sont désignés selon un prénom d'emprunt, et les énoncés produits sont indiqués dans une troisième colonne, comme l'illustre l'exemple de transcript ci-dessous :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Tour de parole	**Actant**	**Énoncés produits - Actions langagières et *non langagières***
1.	Professeur	Be careful , you've got ++ you must say if you are sure, OK? *(met en place une nouvelle carte jeu sur le TBI)* If you are sure! [noise] Just a minute ! Be patient ++ + So team B choose a number *(désigne une élève de la "Team B")* You want to stand up? Team B + choose a number + Enora?
2.	Énora	Six
3.	Professeur	Six +++
4.	Un élève	*(touche le numéro indiqué et une image apparaît : une oie)*
5.	Professeur	Be careful, if you don't know, you've got to say "I don't know" because if not, it's zero! (*écrit un zéro au tableau*) +++ Are you sure?
6.	Team B	*(se concertent*)
7.	Professeur	So who is it ? You' re sure who it is?

Exemple de transcript

La forme de transcription empruntée au travail de Vion (1992), et peut se résumer ainsi :

« - marque d'hésitation : …

- pause très brève, brève, moyenne : +, ++, +++

- interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur : /

- transcription d'un mot prononcé de façon erronée : [eiz]

- séquence dont l'interprétation reste incertaine : <grey ?>. »

Cette convention a été adoptée pour la totalité des transcripts (entretiens et séances), qui figurent dans les annexes de la thèse.

Préalablement à l'analyse en termes théoriques, chaque transcript étudié sera étudié en « sémantique familière de l'action » (Sensevy, 2007), c'est-à-dire en langage commun, dans le but de repérer des phénomènes didactiques marquants. Ce premier niveau descriptif nous permettra d'appréhender « le déroulement de l'intrigue » (Veyne, 1971, p. 124) didactique. Ces mises en intrigue[45] sont un moyen de raconter l'histoire du savoir dans une classe, de raconter une histoire à la manière de ce qui serait joué par des « acteurs », liés entre eux par une intrigue (*Ibid*.).

[45] La méthodologie de la mise en intrigue a été plus particulièrement exposée dans « *Le Sens du Savoir* » (Sensevy , 2011).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

2 – Les épisodes observés

Ces épisodes sont sélectionnés en fonction de la possibilité qu'ils offrent de donner à voir des éléments de réponse à nos questions de recherche autour de l'articulation entre la langue et la culture pendant une séance de langue à l'école primaire. Leur sélection répond à notre souhait de pouvoir observer de près des moments au cours desquels la description des actions conjointement menées en termes de contrat, de milieu, d'adidacticité, pour ne citer que ces notions, est particulièrement éclairante.

Il s'agit souvent d' éléments de bascule de l'état des choses , comme des moments de décalage dans les échanges, qui peuvent prendre la forme de contradictions entre ce qui est attendu par le professeur et ce qui est effectué par les élèves. Il peut également s'agir de moments d'institutionnalisation ou de régulation, ou bien encore de passages de consignes qui donnent à voir comment le travail est pensé par le professeur, et dans dans quelle position topogénétique vont être placés le professeur et les élèves. Les épisodes que nous étudions sont choisis en fonction des « événements » de la vie et de la diffusion du savoir : par exemple, des moments où les élèves se l'approprient (ou pas), des moments où la nature du savoir change (cf. la notion de « jeu alternatif », Rilhac, 2009), des avancées de la chronogenèse, etc. Notre familiarité à la pratique enseignante, de par notre statut de professeur des écoles, nous permet également de porter un regard, peut-être plus avisé, sur les pratiques que nous étudions.

La sélection s'opère grâce à la lecture des transcripts, ainsi que des synopsis larges, qui permettent :

- soit un premier repérage afin d'aller plus avant dans la caractérisation fine d'actions,
- soit une mise à distance avec l'ensemble du déroulement des actions et donc une caractérisation à grain plus large du travail mené, qui met par exemple en évidence la récurrence de certaines actions ou de certaines types d'épisodes.

C'est donc nous qui caractérisons des épisodes en épisodes *signifiants pour notre étude*, qui constituent des indices que nous transformons en signaux, qui, selon nous, illustrent les conditions dans lesquelles les élèves sont placés pour développer leurs compétences linguistiques et culturelles.

3 – Analyse des épisodes extraits de la séance sur le Union Jack

La séquence filmée en 2007, dans le cadre de notre recueil de données de Master 2, n'avait pas fait l'objet d'une demande de contenu spécifique de notre part. Nous avions demandé à l'enseignante de donner à voir comment elle articulait, dans sa pratique ordinaire de l'enseignement de l'anglais, les dimensions culturelle et linguistique.

La séquence proposée par l'enseignante pour sa classe de CM1-CM2, porte sur la constitution du drapeau du « Union Jack », le drapeau du Royaume-Uni. À partir des programmes de 2002, elle avait préparé le tableau suivant, récapitulant les objectifs de sa séquence :

Civilisation britannique : Découverte de l' « Union Jack »	
Compétences générales	Avoir compris et retenu ce que signifie l'appartenance à une nation. Consulter des documents de référence. Mettre en relation des textes lus avec les images (…) ou les autres types de documents qui les complètent. Ouverture aux autres.
Compétences spécifiques	Faire découvrir l'enrichissement de qui peut naître de la confrontation à d'autres cultures, d'autres peuples… Avoir compris et retenu quelques repères culturels propres aux pays ou régions concernés.

Objectifs institutionnels de la séquence sur le Union Jack

Lors de l'entretien préalable à la séquence, l'enseignante avait précisé qu'elle souhaitait faire travailler ses élèves sur la constitution du Union Jack pour les raisons suivantes :

> *« Je vais leur dire que comme les autres pays qui nous entourent ont aussi des symboles, et des représentations qui sont les leurs et que, comme on a une correspondance scolaire qui est mise en place avec une école britannique, ça me semble intéressant de se préoccuper de leurs propres représentations et symboles. » (entretien pré-séquence, tour de parole n°20)*

Au cours de ce même entretien, elle avait énoncé les objectifs suivants pour sa séquence, que nous pouvons respectivement qualifier d'ordre géographique, historique et linguistique :

> *- « beaucoup de Français mélangent Angleterre, Grande-Bretagne, Royaume-Uni, [...] donc je pense que ça va pas être ... non plus inutile de recadrer les choses, de faire la différence entre l'Angleterre, l'Écosse, l'Irlande, bon le Pays de Galles on va en parler mais un peu différemment et puis l'Irlande du Sud » (Ibid.)*

> *- « essayer [...] de faire à ce moment-là un lien avec les faits historiques et la construction du drapeau » (Ibid.)*

- « faire apparaître la construction avec les différentes étapes de l'évolution du drapeau et, en même temps […] la construction au fur et à mesure de la Grande-Bretagne puis du Royaume-Uni […] avec la langue française et la langue anglaise parce que je trouve que c'est pas plus difficile d'apprendre « United Kingdom » que d'apprendre « Royaume-Uni ». » (Ibid., tour de parole n°59)

Dans le cadre de notre thèse, nous allons nous intéresser plus précisément à deux épisodes, extraits de la troisième séance. Nous commençons d'abord par une brève présentation du déroulé de la séquence.

L'enseignante débute la première séance par une discussion orale collective qui consiste à identifier avec les élèves les symboles de la France. Elle fait ensuite travailler les élèves par groupes sur des dossiers avec questionnaires. Ces dossiers contiennent des explications historiques et sociologiques sur l'Angleterre, l'Irlande et l'Écosse. Par groupes de 4 ou 5, les élèves répondent au questionnaire. A la fin du travail de groupe, l'enseignante procède à une mise en commun des réponses.

Lors de la deuxième séance, les élèves situent les pays qui constituent les Îles Britanniques (Angleterre, Pays de Galles, Irlande et Écosse) sur une carte affichée au tableau, puis effectuent un travail sur une fiche. Ils doivent colorier les drapeaux qui constituent le Union Jack (Angleterre, Irlande du Nord, Écosse) selon un code couleur donné par l'enseignante, sans qu'il leur soit précisé que la superposition de ces trois drapeaux est à l'origine du Union Jack.

La dernière séance, qui est celle sur laquelle nous allons revenir plus en détail, débute par un rappel, en anglais, de la couleur de chaque drapeau, et du pays et de la capitale auxquels ils appartiennent. Puis l'enseignante fait identifier aux élèves les délimitations des Îles Britanniques, du Royaume-Uni et de la Grande-Bretagne sur une grande carte affichée au tableau. Les élèves travaillent ensuite sur la fiche de travail suivante, dont la consigne est d'associer l'appellation anglaise au territoire approprié :



Les cartes des Îles Britanniques

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Les élèves disposent d'un texte en français sur les délimitations de ces territoires pour s'aider. Une fois ce travail terminé et corrigé, l'enseignante demande aux élèves de quelle manière le roi d'Angleterre Jacques Ier a pu, grâce aux drapeaux, vouloir démontrer qu'il était aussi le roi de l'Écosse. Les élèves évoquent la superposition, ce que l'enseignante effectue avec des transparents ; elle leur parle alors du « drapeau de l'Union » ainsi obtenu. Ensuite, par comparaison avec le drapeau actuel du Royaume-Uni, elle demande aux élèves quel est le drapeau manquant. Les élèves en déduisent qu'il faut superposer au drapeau déjà obtenu celui de l'Irlande du Nord. La séance se clôt sur un bilan en français de la séquence : l'enseignante demande aux élèves de rappeler quels sont les drapeaux appartenant à l'Angleterre, à l'Écosse et à l'Irlande. Pour terminer, les élèves colorient un Union Jack vierge que leur a distribué l'enseignante.

3. 1 – Premiers éléments d'analyse de la séance

La séance sur laquelle nous allons davantage nous focaliser est la troisième séance, datée du vendredi 23 mars 2007, dont voici le synopsis large :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Minutage Tours de parole Phases de travail	**Marques de coupures langagières et non langagières**	**Contenu des phases de travail**	**Connaissances en jeu**	**Supports**	**Modalités de travail**	**Traces écrites, notes projetées au tableau**
Phase 1 (5 min) 0 min – 5 min Tdp 1 – tdp 43		***En anglais*** ***Prise en main de la classe*** ***Réactivation des notions de la séance précédente*** : a) Questions sur le drapeau écossais : de quel pays s'agit-il ? quelles sont ses couleurs ? Quelle est la capitale écossaise ? b) Même travail avec l'Irlande c) 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'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Capitales et pays : Scotland, Edinburgh, Northern Ireland, Belfast, England, London.
Phase 2 (14 min) 5 min – 19 min Tdp 44 – tdp 71	Alors, on va reprendre le français.	***En français*** ***Travail sur la carte du Royaume-Uni et les délimitations de la G-B et des Îles Britanniques*** : a) Identification de la carte présentée b) Définition de la tâche à accomplir : associer les étiquettes à la carte correspondante. c) Travail individuel des élèves.	Identification de la carte du Royaume-Uni	Chaque élève dispose d'une fiche comportant 3 cartes des Îles Britanniques et 3 étiquettes : The British Isles, United Kingdom, Great Britain + une fiche explicative en français pour différencier Îles Britanniques, GB et R-Uni.	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place. Lors du travail individuel, l'enseignante passe dans les rangs.	Carte du Royaume-Uni accrochée sur un grand panneau près du tableau.
Phase 3 (4 min) 19 min – 23 min Tdp 72 – tdp 94	Alors pour donner un petit coup de pouce à ceux qui ont un petit peu plus de difficulté	*En français* *Recherche de la signification des appellations en anglais par la correspondance anglais-français* : a) Le terme « Royaume-Uni » b) Le terme « British Isles » c) Le terme « Great Britain »	Identification de mots anglais par le biais de la correspondance anglais-français.	Etiquettes "The British Isles, United Kingdom, Great Britain ", en grand format Fiche explicative en français pour différencier Îles Britanniques, GB et R-Uni.	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Etiquettes "The British Isles, United Kingdom, Great Britain ", en grand format Carte du Royaume-Uni accrochée près du tableau.
Phase 4 (9 min) 23 min – 32	Allez on voit ça ensemble.	*En français* *Correction orale collective du travail effectué* :	Les positions géographiques des Îles Britanniques, de la G-B, et du R-Uni. La prononciation de « United	Carte du R-Uni accrochée au tableau. Etiquettes "The British Isles,	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves	Carte du R-Uni accrochée au tableau.

min Tdp 95 – tdp 146		a) Délimitation géographique des territoires grâce à la carte au tableau b) Collage des étiquettes sous la carte correspondante	Kingdom », « British Isles », « Wales », « Great Britain »	United Kingdom, Great Britain “, en grand format Fiche comportant 3 cartes des Îles Britanniques	assis à leur place. 2 élèves vont au tableau indiquer des délimitations géographiques sur la carte.	Fiche comportant 3 cartes des Îles Britanniques, avec les étiquettes correspondant à chaque carte.
Phase 5 (10 min) 32 min - 42 min Tdp 147 – tdp 173	Allez on continue. Je reviens à notre Grande-Bretagne, ici *(elle montre la carte au tableau)*	*En français* *Activité de recherche collective* : a) Superposition des drapeaux formant le Union Jack b) Explication historique par l’enseignante de la formation du Union Jack	La superposition des 3 drapeaux formant le Union Jack. L’origine historique de la superposition des drapeaux et du nom du drapeau.	Drapeaux sous forme de transparents.	Collectif : l’enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place. 3 élèves vont au tableau superposer les drapeaux.	3 drapeaux sous forme de transparents.
Phase 6 (7 min) 42 min – 49 min Tdp non retranscrits		*En français* *Bilan et clôture de la séance* : a) Rappel des drapeaux observés au cours de la séquence b) Rappel : Union Jack = drapeau du R-U et non de l’Angleterre c) Explication (suite à une question) de l’absence du drapeau du Pays de Galles. d) Coloriage du Union Jack par les élèves.	Les drapeaux anglais, écossais, irlandais et le Union Jack.	Drapeau vierge du Union Jack.	Collectif : l’enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Drapeau du Union Jack.

Synopsis large de la séance 3 sur le Union Jack

Les étapes de travail mises en relief à la lecture de ce synopsis indiquent que l'utilisation de la langue française tient une place importante au cours de cette séance ; seules les cinq premières minutes mettent en jeu l'utilisation de l'anglais à travers un travail sur les noms de pays, leurs capitales, les couleurs, et deux énoncés : « it's the flag of » et « the cross is ». Le temps imparti à l'utilisation de la langue anglaise paraît relativement bref dans le cadre de l'apprentissage d'une langue. La lecture synoptique de l'ensemble de la séance fait apparaître que le travail sur la « culture » anglaise se présente majoritairement sous la forme d'un apport de connaissances de type géographiques, dont la complexité (par exemple, lors de la phase 5, l'explication historique par l'enseignante de la formation du Union Jack) peut expliquer le recours à la langue française.

Le travail sur le contenu culturel envisagé par cette enseignante est donc mené en français lorsqu'il est épistémiquement dense, et l'utilisation de l'anglais semble réservée à un travail moins approfondi ou, du moins, portant sur la réactivation de notions dont la compréhension ne posera pas de problème.

Toutefois, la troisième phase, qui n'est pas en anglais, porte sur la compréhension de « United Kingdom », « British Isles » et « Great Britain », à travers un travail lié à la géographie et basé sur la correspondance entre les mots français et anglais présents sur des étiquettes, des cartes et un texte en français comportant des mots en anglais. Ce type d'activité, qui n'est pas en anglais, mais qui porte sur des éléments de la langue anglaise, représentatifs d'un arrière-plan géographique, historique, social, et donc culturel, nous interpelle dans le cadre de notre problématique. Il nous paraît, de prime abord, plus pertinent quant à l'articulation entre la langue et la culture que le travail mené entièrement en anglais lors de la première phase. Un épisode extrait de cette phase fera l'objet d'une analyse fine.

De manière plus générale, le synopsis met en évidence deux éléments. Premièrement, le travail culturel tel que l'envisage le professeur semble se traduire essentiellement par un apport de connaissances de type magistral, sous forme de faits historiques et géographiques. De plus, cette densité ne permet probablement pas, dans une perspective de bonne compréhension par les élèves, mais aussi peut-être à cause du niveau du professeur en anglais, l'utilisation de l'anglais.

Nous allons maintenant nous centrer sur l'analyse de deux épisodes extraits de cette séance. Nous reviendrons par la suite à une analyse un peu plus élargie de la séance et de la séquence.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

3. 2 – Premiers éléments d'analyse épistémique de l'épisode 1 : les drapeaux

L'épisode sur lequel nous allons nous centrer se déroule au cours de la première phase de la troisième séance sur la constitution du Union Jack, qui démarre par un rappel entièrement en anglais des notions de la séance précédente.
Cet épisode met en jeu l'identification des drapeaux et des capitales de l'Écosse, de l'Irlande et du Royaume-Uni. Dans sa fiche de préparation, le professeur indique vouloir demander aux élèves de répondre en utilisant les énoncés suivants : « it's the flag of » et « the cross is ».
Le tableau ci-dessous récapitule les images des drapeaux que l'enseignante fait voir aux élèves.

Tdp 1 à 10 Premier drapeau (Écosse – Scotland) *Croix blanche sur fond bleu*		Edinburgh
Tdp 11 à 36 Deuxième drapeau (Irlande du Nord – Northern Ireland) *Croix rouge sur fond blanc*		Belfast
Tdp 37 à 43 Troisième drapeau (Angleterre – England) *Croix rouge sur fond blanc*		London

Drapeaux constituant le Union Jack

Les drapeaux sont au format A4, en couleur. Cette phase est entièrement en anglais. Les objets de connaissance en jeu lors de cette première phase sont les suivants :
- les drapeaux constituant le drapeau britannique, leurs couleurs (white, blue, red),
- la capitale de chaque territoire du Royaume-Uni (London, Edinburgh, Belfast)
- les noms des pays en anglais : England, Scotland, Northern Ireland,
- l'utilisation de « the cross is » + un ou plusieurs (ce qui suppose l'utilisation de « and »)

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

adjectifs de couleur,

- et l'utilisation de de « it's the flag of » + le nom d'un pays.

La situation à laquelle sont confrontés les élèves fait appel à des éléments linguistiques variés, mais accessibles à des élèves de fin de cycle 3. En effet, les couleurs, les énoncés « it's » et « the + nom+ is + adjectif », ainsi que les notions géographiques nécessaires pour répondre aux questions posées, sont au programme de l'école primaire, et ont donc très probablement été déjà travaillés.

De plus, les séances précédentes ont porté sur l'étude de ces drapeaux et sur la géographie des Îles Britanniques. La ressemblance entre les drapeaux anglais et irlandais peut toutefois porter à confusion, et la description « the cross is » ne sera pas discriminante, à moins d'utiliser un mot tel que « perpendicular » pour décrire la croix du drapeau anglais. La prononciation de certains mots, comme « Northern Ireland » ou bien « Edinburgh », peut être un obstacle à une production orale recevable au niveau phonologique.

Enfin, il est intéressant de s'attarder sur l'objectif inscrit par le professeur dans sa préparation de l'utilisation des énoncés « it's the flag of » et « the cross is », utilisation qui n'est pas nécessitée pour donner du sens aux réponses sur les pays d'appartenance des drapeaux et sur leurs couleurs.

Leur production orale ne pose probablement pas de problème aux élèves, mais la situation n'exige pas que les élèves les utilisent pour fournir des réponses correctes. En effet, pour indiquer à quel pays appartient un drapeau, seul le nom du pays suffit pour produire une réponse compréhensible. Il est donc probable que les élèves répondent en utilisant un seul mot, c'est-à-dire le nom du pays correspondant au drapeau.

Ainsi, potentiellement, à quel jeu épistémique émergent les élèves vont-ils jouer ? Au vu de ces premiers éléments d'analyse, nous pouvons décrire en ces termes les capacités potentiellement émergentes de cette situation : *répondre, en utilisant correctement une structure syntaxique en anglais, à des questions, sur des informations géographiques simples relatives aux pays appartenant aux Îles Britanniques*. Ces capacités, potentiellement émergentes du jeu d'apprentissage qui va être effectivement joué, constituent en fait des composantes d'un jeu épistémique émergent, que l'on pourrait nommer r*épondre en anglais à des questions d'ordre géographique*.

Pour ce faire, les élèves auront été rendus capables d'identifier les drapeaux, d'en décrire les couleurs et les éléments constitutifs tels que la croix, ainsi que d'identifier les pays représentés

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

par ces drapeaux, ainsi que leurs capitales.
Ces premiers éléments vont alimenter notre analyse, que nous effectuons ci-dessous.

3. 3 – Épisode 1 : analyse de la pratique effective

Le trancript ci-dessous correspond à l'épisode que nous analysons. Le professeur, que nous nommons PE (pour Professeur des Écoles), prend la parole en premier. Cet épisode dure environ 5 minutes et est constitué de 43 tours de parole.
Lors de ce travail, les élèves sont assis à leur place, et l'enseignante est debout, au tableau. L'enseignante dispose des drapeaux des pays anglais, écossais, et irlandais, qu'elle affiche au tableau au fur et à mesure des réponses des élèves aux questions qu'elle leur pose. Elle les interroge sur le pays d'appartenance de chaque drapeau, en posant la question « Whose flag is it ? », puis « What are its colours ? ». Elle demande ensuite aux élèves de nommer la capitale du pays identifié, en posant une question du type « What is its capital ? », ou bien « Do you know its capital ? ».

1.	PE	So can you remember me whose flag is it ? *(PE montre aux élèves une feuille sur laquelle est imprimée le drapeau de l' Écosse)* + Whose flag is it ? What a country ? Whose flag is it ? *(PE accroche le drapeau au tableau)* Whose flag is it? Léo ? *(PE désigne un élève qui lève la main)*
2.	Léo	Scotland
3.	PE	Yes it's the flag of Scotland *(elle écrit Scotland au tableau)* Can you make a sentence? It's the flag of ++ Can you repeat?
4.	Léo	It's the flag the Scotland
5.	PE	It's the flag of ++
6.	Léo	It's the flag of Scotland
7.	PE	Yes good! It's Scotland + Yes + What are its colours ? What are its colours ? Yes ? Tom ?
8.	Tom	Euh ... euh ... cross ... the cross is white and blue
9.	PE	Yes + Its colours is white and ... blue ... a blue flag + Yes + Can you remember me what's the capital of Scotland? What's its name? Capital of Scotland? Do you remember? Enzo?
10.	Enzo	[Edinburgh]
11.	PE	Yes + Edinburgh... yes. *(PE écrit Edinburgh au tableau)* Edinburgh... yes. Now look at this *(PE accroche le drapeau de l'Irlande)* Whose flag is it ? Whose flag is it? Anna?
12.	Anna	North... thern Ireland
13.	PE	[rire] Thth ++ Ireland [rire] yes++ Northern?
14.	Anna	Northern Ireland
15.	PE	Yes it's the flag of + Northern Ireland *(PE écrit "Northern Ireland" au tableau)* Yes+ What are its colours? Paul?
16.	Paul	Euh ... red/
17.	PE	Yes
18.	Paul	And white
19.	PE	What is red? What is white?
20.	Paul	....
21.	PE	Who can help him? What is red? What is white? Can you help him? Malo?
22.	Malo	Cross red

23.	PE	The cross is red
24.	Malo	The cross is red
25.	PE	Yes, can you repeat please +++ Can you repeat?
26.	Malo	Red
27.	PE	Yes! so + I listen to you +++ The cross?
28.	Malo	The cross ... is red/
29.	PE	Is red + yes + And the flag is?
30.	Malo	Is white
31.	PE	Yes + it's a red cross and a white flag *(PE montre les couleurs sur le drapeau)* + Yes ++ And who knows its capital? *(elle désigne un élève qui lève la main)*
32.	Un élève	London
33.	PE	London? Are you sure? No? Hugo?
34.	Hugo	Belfast
35.	PE	Yes + Can you repeat loudly please?
36.	Hugo	Belfast
37.	PE	Yes, it's Belfast *(PE écrit "Belfast")*And last ... the last one is ++ the flag of? *(elle montre le drapeau de l'Angleterre)* Lisa?
38.	Lisa	England
39.	PE	England ++ Yes it's the flag of England +++ Where are my magnets? Here *(PE accroche le drapeau et écrit "England")* Yes it's the flag of England + What are its colours? Yann?
40.	Yann	Its cross is red and white flag
41.	PE	Yes it's a red cross + The cross is red *(PE montre la croix)* and the flag is white *(elle montre le fond blanc du drapeau)* ++ And what is its + capital? Marc?
42.	Marc	London?
43.	PE	Yes, it's London + Good! *(PE écrit London au tableau)* Ok? It's clear in your head? *(elle montre sa tête)*? Yes? Yes! Quentin no problem [rires des élèves] +++ So let's have a look at this map *(elle apporte un panneau où est affichée la carte du Royaume-Uni)* +++ Now let's speak in French it's easier ++ Alors on va reprendre le français **5 min 19**

Transcript de l'épisode 1 sur le Union Jack

L'enseignante commence par réactiver la connaissance qu'ont les élèves des drapeaux des territoires du Royaume-Uni (« remember », tdp 1). Dès le début des échanges, elle demande aux élèves qui proposent une réponse, comme Léo (tdp 2 à 7) d'utiliser l'énoncé « it's the flag of » + le nom du pays associé au drapeau, dans ce cas, l'Écosse. Elle demande ensuite aux élèves les couleurs du drapeau. Spontanément, Tom répond en utilisant l'énoncé « the cross is » + les adjectifs de couleurs correspondant. Toutefois, il se trompe en décrivant la croix comme étant blanche et bleue (« the cross is white and blue », tdp 8), alors qu'elle est blanche, mais sur un fond bleu :



Elle prend toutefois en compte la réponse (tdp 9), dans une phrase à la syntaxe hésitante (« its colours is white and … blue … a blue flag »), où elle utilise le mot « flag » pour décrire ce qui

est plutôt le fond de couleur du drapeau, qui pourrait être plutôt traduit en anglais par un énoncé du type : « the background colour ».

Le professeur demande ensuite quelle est la capitale de l'Écosse, sans insistance particulière sur la formulation de la réponse au sein d'un énoncé spécifique, ce qui s'explique peut-être par la difficulté d'Enzo (tdp 10) à prononcer « Edinburgh », difficulté à laquelle elle ne souhaite probablement pas ajouter de contrainte de formulation supplémentaire.

De la même manière, les hésitations d'Anna, au tour de parole 12, au moment de prononcer « Northern Ireland », semblent faire comprendre à l'enseignante la difficulté de légitimer une exigence d'énoncé tel que « it's the flag of » + le nom du pays associé au drapeau. Elle reprend donc elle-même l'énoncé au tour de parole 15.

Cette reprise des réponses, ainsi que leur écriture au tableau, constituent tout au long de l'épisode une manière de les valider.

Les échanges qui suivent, avec Paul et Malo, des tours de parole 16 à 31, portent sur les couleurs du drapeau de l'Irlande du Nord. Au fil de ces échanges, le professeur insiste pour que les élèves décrivent quel est l'élément rouge (la croix) et quel est l'élément blanc (le fond) sur le drapeau, probablement dans le but de les faire utiliser « the cross is » + l'adjectif de couleur correspondant, mais aussi d'éviter la reproduction de l'erreur produite par Tom pour décrire la croix du drapeau écossais.

Malo produit donc la réponse, correcte, « the cross is red » (tdp 24). Mais, au tour de parole 29, pour demander à Malo la couleur du fond, elle demande « the flag is? », ce à quoi il répond « white ». Elle valide sa réponse au tour de parole 31 avec ces paroles : « it 's a red cross and a white flag ». Cette ambiguïté entre la croix, le drapeau et le fond de couleur, peut provoquer une certaine confusion chez les élèves. À la fin de l'épisode, il n'est pas certain qu'ils sachent réellement différencier « flag » et « cross ». Le tour de parole de Yann (tdp 40) est tout à fait intéressant à ce propos. L'échange porte sur le drapeau anglais, constitué d'une croix rouge sur un fond blanc :



À la question posée « what are its colours? » (tdp 39), il répond : « its cross is red and white flag ». Il semble que Yann n'ait pas saisi clairement ce qui différencie les énoncés exigés. Il

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

aurait été plus pertinent, du point de vue linguistique, de poser une question du type : « can you describe this flag / the Scottish flag ? ». Mais les adjectifs de nationalité ne sont pas évoqués au cours de cette phase de travail, ni au cours de la séquence.

De plus, Yann reprend, à l'identique, l'énoncé erroné produit par le professeur au tour de parole 9 : « its colours is white and … blue … a blue flag ». Il reproduit, très probablement comme à son habitude, le modèle (erroné![46]) du professeur, alors que Malo, pour décrire le drapeau de l'Irlande du Nord, a produit, quelques secondes plus tôt, une phrase correcte : « the cross is red » au tdp 24, puis, avec l'aide du professeur, « the flag is white » (tdp 28-29-30). Étant donné que le professeur ne pose aucune question de manière à discriminer les drapeaux anglais et irlandais, tous deux constitués d'une croix rouge sur fond blanc :





Dans la situation effective, la simple reprise des paroles de Malo aurait suffi.
L'épisode se clôt par le passage explicite à la langue française.

La distinction complexe entre le contrat et le milieu

Tout au long de cet épisode demeure une ambiguïté récurrente quant à l'enjeu de savoir qui est effectivement travaillé. En effet, le milieu matériel constitué par les drapeaux semble avoir pour principale fonction l'activation d'éléments de connaissance du contrat didactique, déjà vus préalablement au cours de la séquence. La présente situation porte sur un processus de réactivation de notions géographiques déjà vues en classe ; en d'autres termes, le système de connaissances antérieures du contrat constitue l'enjeu essentiel de l'épisode, et le milieu est au service de ce contrat.
Mais, en termes théoriques, il est extrêmement difficile pour les élèves, lorsqu'ils formulent leurs réponses, de distinguer, à cause de la place première occupée par la composante transactionnelle du contrat, ce qui relève de la composante épistémique du contrat, de ce qui relève des véritables enjeux de savoir, c'est-à-dire du milieu. Et, en conséquence, de distinguer si ces enjeux de savoir portent davantage :

[46] Ces remarques soulèvent par ailleurs la question cruciale de la formation des professeurs en langue.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

- sur le travail linguistique,
- ou bien sur le travail géographique.

En effet, le milieu matériel des drapeaux, sur lesquels portent les questions, laisse à penser que la connaissance des notions liées aux drapeaux constitue le problème essentiel à résoudre. Or, l'enseignante, par ses attentes de formulations d'énoncés complets corrects au sein des réponses, ne fait pas comprendre suffisamment clairement aux élèves quel est l'élément de savoir central à travailler.

Il semble également qu'elle ne sache pas elle-même très distinctement sur quels aspects se focaliser le plus, car elle valide (par sa répétition) à certains moments des réponses (tdp 10 et 11 autour de « Edinburgh ») ne comportant qu'un seul mot, et à d'autres moments des réponses comportant des énoncés spécifiques (tdp 2 à 7 portant sur « Scotland »).

Des énoncés complets corrects

Au cours des 6 premiers tours de parole, le principal objectif de l'enseignante est de bien faire saisir par les élèves qu'elle attend l'utilisation de l'énoncé « it's the flag of ». En d'autres mots, elle met en place une sémiose d'autrui, afin d'activer certaines actions, c'est-à-dire de faire vivre le contrat d'énoncés complets corrects, ainsi que le contrat de répétition (tdp 3 à 6).

Au fil des échanges, il apparaît cependant que l'énoncé « it 's the flag of » n'est pas pertinent sur le plan fonctionnel et que l'exigence de réponse comportant cet énoncé (tdp 3 et tdp 5) n'a pas, ou peu, de sens pour les élèves. En effet, l'utilisation (ou non) de cet énoncé n'a pas d'impact sur le fait que les réponses soient recevables sur le plan de la connaissance des notions géographiques dont il est question. C'est pourquoi, dans les réponses qui suivent, concernant les drapeaux anglais et irlandais, les élèves ne reprennent pas cet énoncé (tdp 12 et tdp 38). De plus, la difficulté pour Enzo (tdp 10) et Anna (tdp 12) à prononcer « Edinburgh » et « Northern Ireland » pousse probablement le professeur à valider leurs réponses, sans insister sur la formulation d'énoncés complets corrects.

Un milieu au service du contrat

La non-reprise de l'énoncé par les élèves, et le fait que le professeur n'insiste plus sur son utilisation, montre que le milieu produit dans cette situation n'active pas suffisamment le contrat d'utilisation de l'énoncé espéré. Si l'enseignante avait voulu obtenir l'énoncé, elle aurait pu demander par exemple : « What’s this ? » en collant ou en affichant le drapeau de

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

l'Écosse sur la carte de l'Écosse (une grande carte des Îles Britanniques est affichée sur un panneau proche du tableau). En montrant le drapeau, elle aurait eu la réponse : « This is (ou it's) the *flag* of Scotland », puisque le mot « Scotland » seul n'aurait pas permis de faire la différence entre le drapeau et la carte. Toutefois, ce type d'activité n'aurait pas permis la réactivation par les élèves de leurs connaissances de géographie sur les Îles Britanniques et sur l'appartenance des drapeaux aux pays. Mais une fois ce type d'énoncés produits, les échanges à ce sujet auraient toutefois pu continuer.

Puisque le milieu ne suffit pas à faire produire des énoncés complets corrects aux élèves, le professeur, au tour de parole 19 (« What is red ? What is white »), renforce, en des termes théoriques, la place de la composante transactionnelle du contrat en vue d'orienter ses élèves dans certaines directions d'action (Sensevy, 2011), soit, dans le cas présent, en posant deux questions qui appellent des réponses plus étayées. Le milieu est ici davantage au service du contrat didactique, qui « assimile » (Sensevy, 2001) le milieu, car il est peu résistant. En effet, la compréhension des questions et la production de réponses ayant du sens ne pose pas de réel problème aux élèves.

Aux tours de parole 23 et 27, le professeur exige l'utilisation d'un second énoncé dans les réponses : « the cross is». La forme grammaticale « the + nom + is » semble déjà bien maîtrisée par Tom, qui a répondu à la question « What are its colours ? » (tdp 7) par l'énoncé « The cross is white and blue » (tdp 8), sans que l'enseignante n'ait employé cette phrase au préalable.

Sa réponse est probablement l'effet d'habitudes d'action instaurées dans la classe : les questions posées en anglais appellent des réponses sous forme de phrases, même si elles ne sont pas nécessaires à la bonne compréhension de ce qui est dit. En fait, nous pouvons dire que Tom joue au jeu initialement prévu par le professeur, voire qu'il « surjoue » le jeu effectif (Sensevy, 2011, p. 332) car son énoncé complet correct ne répond pas à une exigence du professeur.

Tom a bien intégré qu'il joue un jeu didactique, et donc que le respect du contrat d'énoncés complets corrects est un critère de gain au jeu d'apprentissage que le professeur fait jouer à ses élèves, et que nous nommons : *faire répondre en anglais à des questions sur les drapeaux des Îles Britanniques*. Nous entendons ici le mot gain au sens où Tom a bien intégré que la formulation de ses réponses sous cette forme est ce qui lui permet de gagner. Son rapport aux attentes du professeur est différent et atteste, comme l'a montré par exemple Gruson (2009),

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

de sa capacité à faire vivre une dialectique féconde entre le contrat et le milieu.
Les attentes du professeur diffèrent également selon les élèves car, au cours de cette phase de travail, Malo est le seul élève à qui elle demande explicitement d'utiliser « the cross is », ainsi que « the flag is » (tdp 21 à 31).
Dans notre description de ce jeu d'apprentissage, nous soulignons volontairement la première partie de notre formulation de la nature du jeu en question, car il nous semble pertinent, dans la lignée des travaux, entre autres, de Marlot (2009) de distinguer au sein de certains jeux d'apprentissage les deux volets suivants :
- le volet générique (*répondre en anglais à des questions*)
- et le volet spécifique (*sur les drapeaux des Îles Britanniques*).
Comme le précise Marlot, le « jeu générique est une pratique habituelle de classe qui porte sur un objet connu des élèves » (Ibid. p. 331). De manière générale, dans toutes les disciplines enseignées à l'école, les questions-réponses, le « quizz scolaire », constituent une forme de travail très courante lors de situations de réactivation de notions. En classe de langue, le jeu de questions-réponses dans la langue apprise est une pratique également très répandue. La distinction des deux volets nous permet d'identifier ce qui est plus spécifique à la situation étudiée.
Cette distinction n'est pas toujours pertinente, notamment lors de la caractérisation de jeux très spécifiques (Marlot, 2009) ; nous l'exploiterons donc lorsqu'elle nous permettra de faire ressortir, au sein de certaines pratiques que nous modéliserons en jeux d'apprentissage, un volet générique qui nous semble posséder « une sorte de généralité qui permet de faire l'hypothèse, malgré les traits qui les [les pratiques des professeurs] distinguent, qu'elles sont relativement représentatives de leur catégorie. » (Gruson, 2006a, p. 659).

Le milieu phonologique

Au tour de parole 12, Anna hésite sur la prononciation de « Northern Ireland », en particulier sur la prononciation de « th ». Son hésitation indique qu'elle cherche à établir un rapport adéquat au milieu phonologique en question (la prononciation de « Northern Ireland »), pour rendre sa réponse compréhensible, en particulier aux yeux du professeur. Son hésitation porte, nous semble-t-il, également la trace d'une habitude d'insistance du professeur sur l'obtention de certaines formes de contrat en situation d'expression orale en anglais, qui sont la bonne prononciation du phonème « th » et, au-delà, un seuil minimum de bonne prononciation des

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

mots, comme dans le cas présent, afin que la prononciation soit significative d'un point de vue fonctionnel.

Son hésitation est donc probablement la trace d'une habitude d'adjuvance de la sémiose du professeur sur celle du milieu. En effet, elle hésite sur la prononciation de sa réponse avant même l'intervention du professeur. Ce sont bien les attentes du professeur sur la prononciation du « th » qu'Anna a intégrées, et qui la font hésiter, et non le milieu, au sein duquel aucun élément particulier ne permet à Anna de disposer de rétroactions susceptibles de lui faire produire la connaissance attendue, soit la prononciation correcte du « th ».

Au tour de parole 13, le professeur prend une place topogénétique plus importante en se positionnant en modèle phonologique pour Anna, qui répète correctement le mot (tdp 14) suite à cette intervention. Cette répétition, sans demande explicite du professeur, est un effet des habitudes instaurées par le contrat de répétition.

Le passage de l'anglais au français

A la fin de l'épisode, au tour de parole 43, l'enseignante change de milieu symbolique : elle passe de l'anglais au français. Elle montre aux élèves une carte et leur indique, en anglais, qu'un travail va être mené à ce sujet, en reprenant l'usage du français. Elle leur indique ensuite la même chose en français (« Alors, on va reprendre le français »), en précisant que cela sera plus facile (« it's easier »). Cela sera plus facile également pour le professeur, qui produit plusieurs erreurs en anglais au cours de cet épisode, par exemple en posant la question « what a country » (le « a » est inutile), ou encore en décrivant deux couleurs (« its colours is », tdp 9) avec le verbe « to be » au singulier.

La lecture du synopsis large nous permet de savoir que le travail qui suit porte sur l'identification des délimitations des territoires constituant les Îles Britanniques et sur le passage d'une consigne pour un travail à suivre, sur fiche, portant sur la carte des Îles Britanniques.

Cette transition mésogénétique suggère que l'utilisation de l'anglais est essentiellement consacrée à un travail d'apprentissage purement linguistique, ou à un travail de réactivation de compétences linguistiques, tandis que l'emploi du français correspond à l'exploration de situations nouvelles, de découverte d'un nouveau milieu, à des moments de réflexion, de discussion, etc.

Le modèle du professeur

Au fil de cet épisode, le professeur se positionne à plusieurs reprises comme un modèle phonologique et syntaxique. Ce positionnement important dans la topogenèse se caractérise par la validation, à l'oral par la répétition des réponses, et à l'écrit par l'inscription au tableau des noms des pays et des capitales.

En répétant les réponses des élèves, le professeur les modifie, ou bien les intègre au sein d'une phrase, comme lors des tours de parole ci-dessous :

14.	Anna	Northern Ireland
15.	PE	Yes it's the flag of + Northern Ireland *(PE écrit "Northern Ireland" au tableau)* Yes

34.	Hugo	Belfast
35.	PE	Yes + Can you repeat loudly please?
36.	Hugo	Belfast
37.	PE	Yes, it's Belfast *(PE écrit "Belfast")*

Les élèves reprennent ensuite à leur tour ce que dit l'enseignante, sous l'effet du contrat de répétition. Mais cette répétition, qui vise généralement l'apprentissage de la phonologie ou d'énoncés complets corrects, pose dans cette situation un véritable problème, car une partie des énoncés produits par le professeur ne sont pas corrects :

9.	PE	Yes + Its colours is white and ... blue ... a blue flag + Yes + Can you remember me what's the capital of Scotland? What's its name? Capital of Scotland? Do you remember? Enzo?

La première phrase du tour de parole ci-dessus (9) n'est pas recevable d'un point de vue syntaxique. Cette erreur est d'ailleurs à l'origine de celle de Yann au tour de parole 40 :

40.	Yann	Its cross is red and white flag

Yann produit donc une erreur par un effet de contrat. Le poids de la composante transactionnelle du contrat est ici le déterminant essentiel qui a activé cette production orale erronée. Il est d'ailleurs étonnant de constater que le professeur, contrairement à ce qu'elle a fait faire aux élèves précédents, ne demande pas à Yann de répéter l'énoncé qui est syntaxiquement correct :

41.	PE	Yes it's a red cross + The cross is red *(PE montre la croix)* and the flag is white *(elle montre le fond blanc du drapeau)* ++ And what is its + capital? Marc?

Ceci peut s'expliquer par la volonté du professeur de faire avancer les élèves plus rapidement, ou bien, comme nous l'avons signalé précédemment, par une distinction floue (aux yeux du professeur) entre les enjeux essentiels à faire travailler par les élèves ; la réponse de Yann étant correcte du point de vue du lexique des couleurs décrivant le drapeau, elle valide sa

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

réponse.

Mais cet agencement flou entre le contrat, le milieu, et les éléments de savoir à faire travailler, génère, suite à cet épisode, des systèmes de capacités épistémiques différenciés selon les élèves.

En termes de jeux d'apprentissage et de jeux épistémiques

Cette différence dans les attentes du professeur vis-à-vis des élèves suggère que, au sein d'une classe, les élèves peuvent jouer à un même jeu d'apprentissage, mais que ce dont ils seront rendus capables suite à ce travail sera différent. Ici par exemple, les capacités ayant émergé du jeu d'apprentissage pour Tom sont : utiliser l'énoncé « the cross is », et utiliser l'énoncé « the flag is ».

Les capacités épistémiques émergentes sont donc différenciées, en fonction du jeu d'apprentissage auquel chaque élève a réellement joué. Ainsi, il faudra probablement à d'autres élèves d'autres jeux d'apprentissage, ou la répétition de certains jeux d'apprentissage, pour être rendus capables, au bout de ce processus, d'utiliser les énoncés « the cross is » et « the flag is », ou, du moins, « the + nom + is ». Cette constatation s'explique par l'hétérogénéité ordinaire des élèves dans la construction de leur apprentissage, mais pas uniquement. En effet, le milieu, tel qu'il est agencé, ne produit pas, via le contrat mis en place, la connaissance attendue. C'est donc aussi cet agencement du travail par le professeur qui fait émerger des systèmes de capacités différenciés, c'est-à-dire des composantes différenciées du jeu épistémique émergent *répondre en anglais à des questions d'ordre géographique*.

Par exemple, Léo (tdp 2 à 6) a été rendu capable de dire « it's the flag of » :

2.	Léo	Scotland
3.	PE	Yes it's the flag of Scotland *(elle écrit Scotland au tableau)* Can you make a sentence? It's the flag of ++ Can you repeat?
4.	Léo	It's the flag the Scotland
5.	PE	It's the flag of ++
6.	Léo	It's the flag of Scotland

Ce qui n'est pas le cas, par exemple, de Paul :

15.	PE	Yes it's the flag of + Northern Ireland *(PE écrit "Northern Ireland" au tableau)* Yes+ What are its colours? Paul?
16.	Paul	Euh ... red/
17.	PE	Yes
18.	Paul	And white
19.	PE	What is red? What is white?
20.	Paul	....
21.	PE	Who can help him? What is red? What is white? Can you help him? Malo?

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Si nous détaillons ce dont Léo a été rendu capable au cours de cette phase de travail, en termes de capacités émergentes du jeu d'apprentissage, nous pouvons dire qu'il a pu produire l'énoncé « It's the flag of », et qu'il a pu indiquer qu'il avait identifié le drapeau de l'Écosse. Paul, quant à lui, a été rendu capable d'indiquer, en un seul mot, les adjectifs de couleurs présentes sur le drapeau.

Le fait de faire parler les élèves en anglais sur un point « culturel » fait émerger, dans cette situation, deux grands types de capacités épistémiques, au sein desquelles nous pouvons, en plus, différencier les capacités selon les élèves :

Les élèves ont été rendus capables de...	
→ dimension linguistique	→ dimension « culturelle »
Utiliser « it's the flag of » : Léo Utiliser « the cross is » : Tom, Malo Décrire les couleurs du drapeau : Paul, Malo, Yann Prononcer sans erreur les noms de pays ou capitales : Léo, Anna, Hugo, Lisa, Marc	Identifier les pays d'appartenance des drapeaux : Léo, Anna, Lisa Identifier les capitales : Enzo, Hugo, Marc

Capacités émergentes du jeu d'apprentissage « faire répondre en anglais à des questions sur les drapeaux des Îles Britanniques » – épisode 1 sur le Union Jack

Le terme « jeu d'apprentissage » est écrit au singulier, mais nous gardons à l'esprit que tous les élèves n'ont pas la même manière d'y jouer. Les capacités émergentes des élèves s'inscrivent, soit dans la dimension linguistique en jeu au cours de cet épisode, soit dans la dimension culturelle (au sens où le professeur l'utilise dans sa séquence). Sur les dix élèves qui interviennent au cours de l'épisode, quatre d'entre eux ont été rendus capables, au fil des transactions, de travailler les deux dimensions lors de leurs tours de parole. Bien que la langue et la culture soient, selon nous indissociables, nous avons visuellement présenté ces deux dimensions de manière séparée dans le tableau ci-dessus. En effet, cette séparation est à l'image de la pratique de ce professeur. C'est donc pour donner à voir cette démarcation que les dimensions culturelle et linguistique apparaissent dans deux colonnes délimitées.

De prime abord, ce type d'activité, où les élèves doivent répondre à des questions en anglais sur un milieu « culturel » (au sens où il est utilisé par le professeur, soit les drapeaux), peut

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

laisser à penser que l'articulation entre la langue et la culture va de soi. Or, cette articulation, dans cette situation, n'est pas forcément équilibrée. De plus, il s'agit en fait surtout ici d'une réactivation de notions déjà connues, c'est-à-dire d'un travail qui fait appel à la composante épistémique et à la composante transactionnelle du contrat ; en effet, cette situation n'introduit pas réellement de nouvelles connaissances sur la géographie des pays anglophones, ni sur leurs drapeaux. Ce jeu de questions-réponses est endogène, scolaire, c'est-à-dire propre au monde de l'école. Il peut donc être caractérisé en termes de jeu d'apprentissage (ce que le professeur fait faire aux élèves) et en termes de jeu épistémique (ce que les élèves sont rendus capables de faire). Dans notre cas par exemple, le professeur fait répondre les élèves en anglais à des questions sur les drapeaux et, ce faisant, les rend capables de répondre en anglais à des questions d'ordre géographique, dans une mesure toute relative bien sûr.

Ce travail, répandu, portant sur des questions-réponses dans le but de réactiver des notions est une sorte de « quizz scolaire », dont la fonction consiste principalement à activer des éléments de connaissance du contrat didactique.

Cependant, cette pratique est difficile, dans la situation que nous avons étudiée, à relier à une pratique sociale, à un jeu épistémique source. C'est-à-dire que ses éléments constitutifs, ou en d'autres mots, le système stratégique permettant de « jouer à ce jeu », comme indiqué dans le tableau ci-dessous, ne rattachent pas très solidement cette situation au système stratégique d'une pratique en dehors de l'école, qui pourrait lui donner davantage de sens.

Règles définitoires	**Règles stratégiques**	**Stratégies effectives**
- identifier le drapeau correspondant à un territoire, ainsi que son nom en anglais et le nom de sa capitale en anglais - associer le drapeau à un territoire en utilisant l'énoncé « it's the flag of » - décrire la croix présente sur les drapeaux en utilisant « the cross is »	- utiliser, en anglais, le vocabulaire (et la prononciation correcte) propre à la réponse à apporter : couleurs (red, blue, white), pays (England, Northern Ireland, Scotland), capitales écossaise (Edinburgh), irlandaise (Belfast) et anglaise (London). - identifier le drapeau correspondant à un territoire - indiquer en anglais la description d'un drapeau et le nom de la capitale de son territoire	- Anna et Malo produisent une réponse avec un seuil minimum de recevabilité phonologique et syntaxique - Léo, Marc, Lisa, Hugo, et Paul fournissent l'essentiel de la signification de la réponse avec le bagage lexical dont ils disposent - Yann et Tom décrivent une croix en utilisant « its / the cross is » - Léo, Lisa, Anna et Hugo connaissent les notions géographiques nécessaires pour répondre (par exemple, England, Scotland)

Système stratégique déployé pour répondre en anglais à des questions sur les drapeaux

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Pour terminer, nous pouvons ajouter que, dans le but de faire parler ses élèves en anglais sur la géographie des pays anglophones, l'enseignante aménage un milieu qu'elle souhaite accessible d'un point de vue linguistique pour les élèves. Or, ce milieu ne présente pas de réelle densité épistémique du point de vue de la dimension culturelle en jeu, et, en outre, pousse le professeur à renforcer le contrat dans le but de donner corps au milieu, ce qui ne fonctionne pas. L'articulation entre la langue et la culture, dans l'épisode étudié, ne semble donc pas se situer du côté du « parler en anglais sur » l'élément « culturel » choisi par l'enseignante, les drapeaux.

Ainsi, le milieu des questions-réponses qui a été agencé par le professeur pour faire utiliser les énoncés « it's the flag of » et « the cross is », ne rend leur usage ni nécessaire, ni pertinent. Le lien entre le jeu d'apprentissage qui est joué et la pratique sociale à laquelle nous l'avons rattaché est lâche. C'est bien cette distance qui affecte la légitimité de l'exigence du professeur.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

3. 4 – Premiers éléments d'analyse épistémique de l'épisode 2 : la géographie des Îles Britanniques

Le deuxième épisode faisant l'objet d'une analyse détaillée correspond à la troisième phase de la séance. Juste avant, pendant la deuxième phase de la séance (des tdp 44 à 71), les élèves ont identifié la carte affichée au tableau comme étant celle du Royaume-Uni. Après avoir questionné les élèves à propos de la carte, l'enseignante leur distribue un texte explicatif en français, qui contient également la consigne de la fiche avec les 3 cartes et les étiquettes en anglais portant les noms des pays en anglais. Les élèves doivent en effet associer les étiquettes avec les noms des pays (The United Kingdom, Great Britain, The British Isles) à une des trois cartes adéquates. Cette phase est en français. Les élèves disposent de la fiche ci-dessous :



Cartes des Îles Britanniques

Le travail sur la fiche avec les trois cartes est accompagné du texte suivant (rédigé par l'enseignante), distribué en même temps :

Ils parlent tous l'anglais mais ce ne sont pas tous des anglais !
Il y a au large de la France, de l'autre côté de la Manche plusieurs îles que l'on appelle les Îles Britanniques.
Nous avons la mauvaise habitude, pour parler de leurs habitants, de dire « les Anglais », mais ils ne le sont pas tous, voyez plutôt :
L'Angleterre est la plus grande partie dans laquelle on trouve sa capitale : Londres.
Si nous l'associons avec le pays de Galles (Wales) et l'Écosse nous obtenons :
la Grande Bretagne.
Si maintenant je considère la Grande Bretagne et que je lui ajoute le Nord de l'Irlande cela constitue le Royaume Uni.
Maintenant, à toi de redonner à chaque carte l'étiquette en anglais qui lui revient.

Texte sur la géographie des Îles Britanniques

Le travail à effectuer à partir de ces deux documents est le suivant : les élèves doivent identifier les appellations Great Britain, The United Kingdom et The British Isles, et les coller, sur la fiche contenant les cartes, sous le territoire adéquat. Le texte leur sert de référent pour savoir quels sont les pays qui constituent la Grande-Bretagne, les Îles Britanniques et le Royaume-Uni. Les élèves doivent donc, en plus d'associer une description issue du texte à une des trois cartes, comprendre la signification des noms Great Britain, The United Kingdom et The British Isles.

Le système de capacités potentiellement émergent de cette situation est donc le suivant : il s'agit de *faire correspondre les appellations françaises de ces territoires à leurs appellations anglaises, et de localiser sur la carte la partie grisée correspondant au territoire*. Ce système de capacités est une composante d'un jeu épistémique émergent plus vaste, que l'on pourrait nommer : *localiser un territoire nommé en anglais sur une carte*.

Afin d'aider les élèves à prélever plus rapidement les informations présentes dans le texte, l'enseignante a souligné les trois appellations dont il est question. Le fait de souligner un élément important dans un texte est un aspect de la composante transactionnelle du contrat didactique, c'est-à-dire que les éléments soulignés orientent les élèves dans le milieu constitué par le texte : on peut penser que les élèves l'associent à des éléments importants d'un texte, ou du moins à un élément que le professeur attend que les élèves perçoivent comme importants. Cette sémiose d'autrui, dont l'objectif est ici de ne pas ralentir l'avancée chronogénétique, est censée faire rapidement signe pour les élèves. La dernière phrase entre parenthèses est d'ailleurs très explicite à ce sujet. Les noms des trois territoires sont donc aisés à repérer.

Les savoirs visés par la mise en place de ce travail sont les suivants :

- la compréhension de la signification des mots United Kingdom, Great Britain et The British Isles,
- la localisation géographique de ces territoires à l'échelle d'une carte représentant les Îles Britanniques dans leur ensemble,
- et la connaissance des territoires constitutifs de la Grande-Bretagne, du Royaume-Uni et des Îles Britanniques.

Afin de localiser les territoires, les élèves vont donc devoir s'appuyer sur la compréhension du texte en français. Ils vont également devoir opérer un rapprochement entre les termes français et anglais, entre le texte et la fiche avec les cartes. Dans un souci de faire progresser plus rapidement la chrongénèse, il est possible que le professeur décide d'occuper une place

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

topogénétique plus importante si les élèves ne parviennent pas par eux-mêmes à établir un rapport adéquat avec le milieu, afin de résoudre le problème qui leur est posé. Cela peut être sous la forme d'une traduction directement donnée aux élèves afin qu'ils sachent plus aisément où coller leurs étiquettes.
Dans ce cas, la densité épistémique du travail de réflexion sur le contenu du texte s'en trouverait réduit. Cela signifierait aussi que les signes produits par le milieu, la sémiose du milieu, ne suffit pas à activer le travail d'association des étiquettes aux territoires dans la situation proposée, et donc que le milieu en question n'est pas suffisamment à la portée des élèves à ce moment de la chronogénèse.

Les élèves doivent donc être capables de déterminer, à l'aide d'indices (cartes géographiques, éléments soulignés) la correspondance la plus probable entre un mot français et un mot anglais, même si cela ne suffit pas à résoudre entièrement le problème posé dans la situation.
Les stratégies possibles que les élèves peuvent mobiliser pour réussir le travail sont les suivantes :
- différencier les différents territoires sur les cartes,
- s'appuyer sur la proximité morphologique entre certains mots français et anglais,
- avoir mémorisé la traduction de mots français en anglais,
- et s'appuyer sur le nombre de mots constituant les appellations dans les deux langues.

De la même manière que pour notre analyse du premier épisode, nous nous référerons à ce premier balisage afin de nourrir notre analyse de la situation qui s'est effectivement jouée.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

3. 5 – Épisode 2 : analyse de la pratique effective

Cet épisode de 2 minutes 39 précisément est constitué de 22 tours de parole ; il commence au tour de parole 72 (19 minutes 45) et se termine au tour de parole 94 (22 minutes 21).

72.	PE	**19 min 45** Alors pour donner un petit coup de pouce à ceux qui ont un petit peu plus de difficulté ++ S'il vous plaît, vous levez le nez, là, 5 minutes, de vos étiquettes ou de vos découpages et vos répartitions ++ Je les ai réécrites +++ et je les ai agrandies +++ Donc j'ai refait les trois *(PE montre aux élèves les étiquettes avec les noms des pays en anglais)* Shhhhh + Les documents dont on parle … où je vous ai donné quelques explications, ils étaient en français, les étiquettes que je vous ai données sont écrites en anglais *(elle accroche les étiquettes sur le pan gauche du tableau)* Il faut faire une petite gymnastique de l'esprit pour retrouver les 3 pays … enfin pas les 3 pays, enfin, comment dire, les 3 associations qui sont mentionnées ++ Elles sont, je vous ai précisé sur le document, comment on peut les retrouver. Qu'est-ce qu'elles ont de particulier dans le document que je vous ai donné ? Dans le document écrit ? Marie?
73.	Marie	Elles sont soulignées
74.	PE	Elles sont soulignées ! Qui peut me rappeler quelles sont les 3 appellations qui ont été soulignées ? Noé ?
75.	Noé	Les îles britanniques/
76.	PE	Les îles britanniques
77.	Noé	La Grande-Bretagne et le Royaume-Uni/
78.	PE	La Grande-Bretagne et le Royaume-Uni + Dans les 3 étiquettes qu'on a ici est-ce qu'on a quelques indications qui pourraient nous aider à faire la différence entre + îles britanniques, justement, Grande-Bretagne et Royaume-Uni +++ On a des petites indications tout de même pour vous aider + Charly ?
79.	Charly	Pour Royaume-Uni c'est < ?>
80.	PE	Est-ce que c'est ça qui t'aide le plus ?
81.	Charly	Non c'est king moi je sais que c'est roi alors Royaume-Uni/
82.	PE	Tu savais que king c'était roi/
83.	Charly	Ben oui
84.	PE	Alors tu t'en es servi pour Royaume-Uni. +Je pensais que c'était peut-être le dernier que vous alliez trouver celui-là + Tom ?
85.	Tom	Euh … Par exemple, dans British [Isles] y a îles/
86.	PE	Voilà. Dans British Isles il y a le mot Isles *(PE montre le mot sur l'étiquette)* qui ressemble au mot ?
87.	Es	Îles !
88.	PE	Et British qui ressemble au mot + britannique
89.	Maxime	La dernière c'est Grande-Bretagne
90.	PE	Alors plus fort Maxime
91.	Maxime	Sinon la dernière c'est Grande-Bretagne
92.	PE	Sinon la dernière c'est Grande-Bretagne, Great Britain *(PE montre le mot sur l'étiquette)* c'est vrai que ça ressemble quand même/
93.	Tom	[Britain] ça ressemble à Bretagne !
94.	PE	Apprends à lever la main ! Britain c'est vrai ça ressemble à Bretagne ++ Grande *(PE montre Grand)* + Bretagne *(elle montre Britain)* donc les Îles + Britanniques *(elle montre l'étiquette)* et en dernier le Royaume *(elle montre Kingdom)* +++ Uni *(elle montre United)* Donc maintenant qu'on a levé cette difficulté de compréhension des étiquettes il faut trouver la difficulté de compréhension du texte. **22 min 21**

Transcript de l'épisode 2 sur le Union Jack

L'enseignante commence par indiquer aux élèves, au tour de parole 72, pourquoi elle souhaite

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

interrompre leur travail individuel d'association des étiquettes aux territoires : « alors pour donner un petit coup de pouce à ceux qui ont un peu plus de difficulté ». Elle cherche à remédier à la difficulté qu'éprouvent certains élèves à effectuer les associations adéquates entre le texte, les étiquettes, et les cartes ; pour ce faire, elle leur demande donc ce qu'il faut faire pour réussir à les associer, en proposant d'emblée une procédure, ce « qu'elles ont de particulier dans le document […] écrit ». Comme l'indique Marie (tdp 73), les noms des territoires sont soulignés dans le document écrit. Le professeur demande alors à Noé (tdp 74) de donner les noms des appellations soulignées. À partir de cet instant, nous pouvons supposer que l'attention de tous les élèves se centre, parmi les documents dont ils disposent, exclusivement sur ces trois mots : Great Britain, The United Kingdom et The British Isles.

Au tour de parole 78, l'enseignante demande aux élèves de procéder, pour comprendre ce que signifient ces mots, en s'appuyant sur « quelques indications qui pourraient nous aider à faire la différence entre Îles Britanniques […] Grande-Bretagne et Royaume-Uni ».

Charly indique (tdp 81) qu'il s'est servi de sa connaissance du mot « king » (« moi je sais que c'est roi ») pour comprendre que Royaume-Uni correspond au mot « United Kingdom », ce qui surprend le professeur (tdp 84, « Je pensais que c'était peut-être le dernier que vous alliez trouver celui-là »).

À son tour, Tom intervient et propose un rapprochement entre « îles » et « British Isles » (tdp 85), proposition que reprend l'enseignante (tdp 86) pour indiquer à l'ensemble de la classe qu'il y a une ressemblance entre « îles » et « Isles », ainsi qu'entre « British » et « Britannique ».

Maxime (tdp 89) propose alors « Grande-Bretagne » pour la dernière étiquette (« Great Britain »), sans préciser s'il a opéré une correspondance basée sur la ressemblance, comme pour « British Îles », ou bien s'il a procédé par élimination, car il s'agissait de la dernière possibilité de réponse. L'enseignante valide sa proposition (« la dernière c'est Grande-Bretagne, Great Britain », tdp 92) en ajoutant : « c'est vrai que ça ressemble quand même ». Tom reprend à son tour les propos de l'enseignante (tdp 93) : « Britain ça ressemble à Bretagne », ce qu'elle valide à nouveau (tdp 94), en détaillant, pour chaque territoire, la ressemblance entre les mots, qu'elle pointe au fur et à mesure :

94.	PE	Britain c'est vrai ça ressemble à Bretagne ++ Grande *(PE montre Grand)* + Bretagne *(elle montre Britain)* donc les Îles + Britanniques *(elle montre l'étiquette)* et en dernier le Royaume *(elle montre Kingdom)* +++ Uni *(elle montre United)*

L'épisode se clôt sur un dernier rappel du professeur quant à la marche à suivre : « maintenant

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

qu'on a levé cette difficulté de compréhension des étiquettes, il faut lever la difficulté de compréhension du texte ». Elle demande donc, explicitement, de travailler sur les explications du texte, ce qui signifie que le travail sur les cartes, sur lesquelles les différents territoires sont grisés, doit être entrepris en dernier.

Le réagencement du contrat et du milieu

Dès le tour de parole 72, le professeur voit que le rapport des élèves au milieu (les cartes, les étiquettes) ne suffit plus à les faire avancer, malgré le court texte en français qui est à leur disposition et qui est censé les aider à explorer ce milieu. Peut-être que le temps didactique n'avance pas suffisamment rapidement aux yeux du professeur.

L'explication se trouve dans l'agencement du milieu, dont la variété des éléments constitutifs n'active pas le travail d'association des cartes géographiques aux étiquettes :

- éléments iconographiques (cartes)
- éléments écrits en français (texte)
- éléments écrits en anglais (texte, étiquettes)

Cette variété et cette complexité présentent, aux yeux du professeur, une trop grande résistance pour que les élèves puissent réussir à coller les étiquettes au bon endroit sur leurs cartes sans aide. Elle décide alors de les aider en leur indiquant explicitement la démarche à adopter pour comprendre ce que signifient les mots en anglais. Elle souhaite leur faire décoder le sens des étiquettes de manière collective (et donc légitimée par la validation professorale), en les incitant particulièrement, i) à étudier la ressemblance morphologique entre certains termes, ii) puis en utilisant les indications du texte en premier lieu pour ensuite associer chaque étiquette à sa carte. Ce faisant, elle renforce la place de la composante transactionnelle du contrat didactique, et introduit, pour faire gagner les élèves au jeu d'apprentissage, la règle stratégique suivante : traduire d'abord les mots (en suivant une certaine règle stratégique, basée sur la ressemblance), puis explorer les explications du texte en second lieu.

Elle recommence à occuper un positionnement topogénétique plus important afin de réagencer le milieu. Son objectif est de montrer aux élèves quelle stratégie adopter pour bien jouer au jeu. Elle souhaite en effet faire réussir les élèves, et, de ce fait, gagner le jeu elle aussi, qui sera gagné si et seulement si les élèves réussissent à associer les étiquettes.

En adoptant une façon de faire plus ostentatoire qu'au début de l'activité proposée, elle met en place un système de signes qui est destiné à orienter le travail des élèves d'une certaine

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

manière. Ils vont donc être mis en position d'agir en fonction d'une sémiose d'autrui, alors qu'ils travaillaient jusque là dans une sémiose du milieu, mais qui n'a pas produit les signes attendus, ou du moins, qui n'a pas produit d'éléments faisant suffisamment signe pour que les élèves appréhendent adéquatement le problème posé.

Aux tours de parole 72, 73 et 74, lorsque le professeur demande aux élèves quels sont les éléments du texte qui sont soulignés, il s'agit de les faire se concentrer uniquement sur ces trois mots (Grande-Bretagne, Îles Britanniques et Royaume-Uni) : c'est bien, à cet instant, la composante transactionnelle du contrat qui prend le pas sur le système sémiotique qui émane davantage jusque-là du milieu. C'est également une façon de focaliser « l'attention épistémique conjointe » (Gruson et al., 2012[47]) sur un élément spécifique du milieu, les noms des territoires, ainsi que de réduire drastiquement le milieu initial.

Le professeur demande également aux élèves quelles sont les « indications » (tdp 78) contenues dans les étiquettes, qui pourraient aider à les associer à un nom en anglais. Il ne s'agit plus de lire ou d'explorer le texte, mais de faire correspondre les mots français avec les mots anglais. Avant d'associer les étiquettes à une carte, elle leur demande donc de les associer à un mot en français, ce qui signifie que la lecture du texte est la dernière marche à suivre. Pendant la phase précédente, au moment de définir l'activité que les élèves allaient mener, elle avait cependant précisé qu'il fallait lire le document en premier lieu, puis associer les étiquettes à une carte représentant un territoire. S'apercevant de la difficulté de certains élèves, elle décide de leur faire inverser le processus : associer les mots anglais aux mots français, puis lire le texte pour mettre chaque étiquette à sa place : « Donc maintenant qu'on a levé cette difficulté de compréhension des étiquettes, il faut trouver la difficulté de compréhension du texte. » (tdp 94). Il ne reste plus désormais aux élèves que peu d'espace de décision concernant l'ordre des tâches à réaliser : à la fin de l'épisode, la traduction des noms de territoires ayant été validée par l'enseignante, les élèves sont autorisés à se focaliser de nouveau sur la lecture du texte. Ainsi, au fil de cet épisode, le professeur a régulé l'activité des élèves, notamment en modifiant un des aspects du jeu. De *faire indiquer la délimitation*

[47] La notion d'attention conjointe a été empruntée à Tomasello (2004) par les auteurs de l'ouvrage, et spécifiée au champ didactique. Nous adhérons entièrement aux propos tenus dans cette note de bas de page, extraite de *Jeux de savoir* (Gruson et al., 2012), et que nous avons cités en partie dans la présente thèse (p. 23) :

« Tomasello (2004) recourt à l'expression *attention conjointe* pour désigner l'ensemble des comportements (par lesquels une personne harmonise ses comportements avec une autre personne, ou s'efforce d'amener celle-ci à harmoniser ses comportements avec les siens) vis-à-vis d'un objet ou d'une entité extérieure. Les interactions, personnes et objets, donnent naissance à un « triangle référentiel : l'enfant, l'adulte et l'objet vers lequel ils dirigent tous deux leur attention » (2004, p. 63). Ces travaux entrent en consonance avec les travaux des didacticiens et contribuent à montrer que les phénomènes étudiés en didactique ont une pertinence anthropologique. » (p. 71).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

géographique de chaque territoire ***nommé en anglais*** *en collant l'étiquette au bon endroit*, le jeu d'apprentissage est devenu *faire indiquer la délimitation géographique de chaque territoire* ***traduit en français*** *en collant l'étiquette au bon endroit.* Le problème de la langue anglaise posé par le milieu est évacué ; les élèves n'ont plus affaire qu'à un milieu cognitif en langue française, même si le milieu des étiquettes est en anglais. La modification de l'aspect du jeu « nommé en anglais » représente aussi un jeu d'apprentissage en soi, *faire traduire en français des noms de territoires en anglais*.

L'accès au sens des mots en anglais

Dans cet épisode, l'accès à la signification des mots anglais s'effectue de deux manières :

- l'observation de la proximité morphologique entre certains mots, démarche proposée par le professeur
- la mobilisation de connaissances lexicales en anglais et en français, et de la capacité à comprendre roi et royaume, démarche proposée par un élève, Charly.

Dans la question posée par le professeur au tour de parole 78, il s'agit de rechercher des « indications » pour identifier, dans l'ordre proposé dans la question qu'elle formule, les Îles Britanniques, la Grande-Bretagne et le Royaume-Uni. Les « indications » suggérées sont en fait des ressemblances entre les mots.

En effet, en observant de plus près la ressemblance entre les noms de territoires en français et en anglais, nous voyons clairement que « British Isles » et « Îles Britanniques », ainsi que « Great Britain » et « Grande-Bretagne », ont une plus grande proximité morphologique que « United Kingdom » avec « Royaume-Uni ». Ceci explique pourquoi l'enseignante suppose que « Royaume-Uni »aurait été compris en dernier lieu (tdp 84). Suite à l'intervention de Charly au tour de parole 81, que nous allons étudier de plus près ensuite, elle semble en effet étonnée qu'il ait trouvé ce mot (tdp 84) et dit aux élèves qu'elle avait songé que ce mot aurait été traduit en dernier, peut-être par élimination. Cet étonnement suggère que, dans son épistémologie pratique, le professeur :

- ne prête d'emblée aux élèves qu'un type de procédure, c'est-à-dire la procédure à laquelle est censé aboutir le décryptage des signes (ordre des mots à traduire, par exemple) qu'elle produit,
- et envisage la traduction, pour des débutants, comme un processus essentiellement basé sur la ressemblance entre les mots.

Dans ses tours de parole qui suivent les échanges avec Charly (tdp 86, 88, 92 et 94), elle

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

utilise à chaque fois le mot « ressemble », pour questionner les élèves ou bien pour valider la procédure de traduction basée sur la ressemblance morphologique. C'est donc bien un contrat de traduction basé sur la ressemblance entre les mots qui est instauré au fil de l'épisode. Les élèves qui répondent, Maxime et Tom, « jouent » à traduire en s'appuyant sur la morphologie commune des mots de la fiche (« Isles » signifie îles, « British », comme le dit le professeur, signifie britannique, tdp 85 à 88).

La traduction basée sur la ressemblance entre les mots, dans cette situation, bien qu'elle fonctionne pour deux appellations, peut toutefois être à l'origine d'une confusion dans l'esprit des élèves. En effet, dans l'esprit des élèves, « Britain » se traduit par Bretagne, ce qui est bien le cas dans l'appellation « Grande-Bretagne », mais pas en ce qui concerne la région « Bretagne », qui se traduit par « Britanny ». Cette dernière remarque plaide en faveur d'une articulation entre la langue et la culture qui, davantage pensée en amont, par exemple dans le cadre d'un travail sur la nature du processus de traduction, aurait pu apporter une contribution efficace à l'exploration de cette situation. L'étude d'un dépliant publicitaire, du type de ceux de la compagnie des « Britanny Ferries », dans lequel les mots « Britanny » et « Great Britain » auraient été présents, aurait pu permettre un travail de différenciation de ces deux mots « Britanny » et « Britain », relié à une pratique sociale authentique.

Lors de son intervention au tour de parole 81, Charly explore le milieu différemment. Il expose une autre démarche que celle proposée par le professeur : il s'est appuyé sur sa connaissance du mot « king » pour rapprocher le mot « roi » du mot royaume. Il a décomposé le mot « kingdom » en anglais et le mot « royaume » en français pour en saisir le sens, puis a reconstruit le mot à traduire.

Il y a donc dans sa démarche deux étapes de réflexion métalinguistique :

- il a en premier lieu extrait du mot anglais « kingdom » la racine « king », dont il connaît la traduction, « roi » ,
- et il a en second lieu reconstruit mot français « royaume », à partir de « roi ».

L'articulation par Charly de ses deux procédures lui a permis d'élucider le sens de « United Kingdom ».

De plus, le passage par le mot « roi » et par la notion de « royaume » donne un accès, à Charly et aux autres élèves, à une réflexion sur le type de régime en place au Royaume-Uni, élément que l'on peut qualifier de spécificité culturelle, bien que cet aspect ne soit pas du tout repris par le professeur.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

L'intervention de cet élève présente plusieurs intérêts.

Tout d'abord, pour le travail de traduction, il est clair que, sans la proposition de Charly, la règle stratégique proposée par l'enseignante aurait moins rapidement et moins efficacement fonctionné pour trouver « United Kingdom » qu'à la suite d'une élimination des autres possibilités. Sa réflexion métalinguistique basée sur la racine des mots et sur sa connaissance de « king » lui a permis de gagner au jeu d'apprentissage, et d'exposer sa stratégie au reste de la classe.

Deuxièmement, la possibilité (non exploitée dans cette situation) qu'offre ce type de tour de parole de réfléchir à la construction d'un mot, à travers la réalité culturelle qu'il reflète, constitue une perspective qui nous paraît tout à fait pertinente pour articuler de manière équilibrée les dimensions culturelle et linguistique.

Enfin, le fait qu'il utilise une stratégie lui permettant de réussir à traduire « United Kingdom » grâce à une démarche différente de celle que le professeur a cherché à institué, nous interroge quant à la relation entre le jeu d'apprentissage et le jeu épistémique émergent (les capacités épistémiques émergentes), lorsque nous nous trouvons en situation de décrire des manières de faire différentes chez les élèves. Ici, par exemple, le « jeu » du professeur sur le « jeu » de Charly ne fonctionne pas car le professeur n'avait pas anticipé de stratégie telle que celle activée par cet élève.

Nous avions conclu, lors de l'analyse de l'épisode précédent, à l'émergence de capacités émergentes qui sont différenciées selon les élèves, d'après ce que le professeur avait fait faire à chacun (répéter ou non des énoncés). Dans cet épisode, les élèves sont rendus capables de traduire « Great Britain », « The United Kingdom » et « The British Isles » en français, mais en suivant des stratégies différenciées :

- Charly fait appel à ses connaissances personnelles de la racine du mot « Kingdom »,
- Tom procède par ressemblance entre les mots,
- et Maxime procède, soit par élimination, soit par ressemblance entre les mots.

Par ailleurs, si Maxime a procédé par élimination, le professeur, au tour de parole qui suit ce qu'il propose, valide sa procédure via un « effet Jourdain »[48] (Brousseau, 1998) :

[48] Il s'agit d'une référence au M. Jourdain du « Bourgeois Gentilhomme » de Molière, qui se pense rendu capable de maîtriser un savoir, la prose, alors que ce n'est pas le cas puisque la prose est une manière commune de parler.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

91.	Maxime	Sinon la dernière c'est Grande-Bretagne
92.	PE	Sinon la dernière c'est Grande-Bretagne, Great Britain *(PE montre le mot sur l'étiquette)* c'est vrai que ça ressemble quand même/

L'effet Jourdain, qui est une manière de faire penser à Maxime, mais aussi aux autres élèves[49], qu'il a réussi à traduire « Great Britain » parce que « ça ressemble », actualise la composante transactionnelle du contrat. L'enseignante prend donc à sa charge la réponse de Maxime afin de la modeler au profit de la règle stratégique qu'elle voudrait faire valoir comme la plus efficace. En procédant ainsi, le professeur cherche à légitimer le plus possible sa manière de traduire les mots basée sur la ressemblance.

Charly, Tom et Maxime ont tous les trois réussi, au sein du jeu d'apprentissage, à adopter des stratégies qui leur ont permis de faire avancer la chronogenèse, et ce sont ces stratégies différenciées qui les ont rendus capables de faire des choses différentes :

Capacités épistémiques différenciées		
Les élèves ont été rendus capables de...		
Obtenir la racine d'un mot anglais, puis traduire cette racine en français, et reconstruire le mot à partir de cette racine : **Charly** Associer le mot « roi » à « United Kingdom » : **Charly**	Traduire les mots anglais en français à partir de leur ressemblance morphologique : **Tom, peut-être Maxime**	Utiliser une procédure d'élimination : **peut-être Maxime**

Capacités émergentes du jeu d'apprentissage « faire traduire en français des noms de territoires en anglais » – épisode 2 sur le Union Jack

Ces capacités ayant émergé du jeu d'apprentissage qui a été joué sont les composantes du jeu épistémique émergent *localiser un territoire nommé en anglais sur une carte*.

Le travail le plus complexe est celui fourni par Charly ; c'est également un travail très spécifique, car la procédure qu'il utilise n'est pas valable pour tous les mots. Par exemple, le mot « Britain » ne peut être traduit par « Bretagne » que dans l'expression « Grande-Bretagne », puisque c'est le mot « Britanny » qui signifie « Bretagne » à lui seul. Toutefois, dans l'épisode étudié, ce n'est pas le professeur qui fait utiliser à Charly cette procédure.

C'est bien Charly lui-même qui, au sein du jeu d'apprentissage tel que nous l'avons décrit, fait émerger la pertinence d'une stratégie qui permet, par la suite, parce qu'elle fait avancer la

[49] Voire à l'enseignante elle-même, dans une volonté de se convaincre de l'efficacité de sa méthode de traduction...

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

compréhension du texte et donc de la chronogenèse, de gagner au jeu d'apprentissage de la délimitation des territoires.

Cette stratégie l'a également rendu capable d'associer le mot « roi » à « United Kingdom », ce qui présente un intérêt non négligeable du point de vue culturel.

Enfin, l'analyse de cet épisode met également en avant l'intérêt qu'aurait apporté une réflexion préalable[50] sur la pratique source d'un jeu épistémique source tel que celui de la traduction afin de nourrir le jeu d'apprentissage effectivement joué ici. La situation dans laquelle sont placés les élèves dans cet épisode nous semble en effet posséder des caractéristiques parentes de la pratique de la traduction. Le jeu source qui modélise à quelle pratique savante effective dans la société les capacités construites par les élèves renvoient, est le suivant : celui de la traduction, qui est une pratique que l'on peut interpréter comme endogène au système scolaire, mais qui existe en dehors de l'école, à travers l'activité professionnelle (ou non) des traducteurs. Une recherche plus poussée[51] du métier de traducteur nous a permis d'en saisir les principales caractéristiques, qui sont :

- la connaissance experte des langues en question,
- la capacité à s'appuyer sur les indices contextuels afin de déterminer la correspondance la plus probable entre deux mots,
- et une large ouverture d'esprit, qui se caractérise par exemple par une curiosité, un intérêt pour la culture du pays où est parlée la langue qu'il faut traduire.

Chini (2012) résume également en ces termes le principe du travail de traduction :

> *« c'est bien au niveau de la gestion des structures linguistiques et culturelles que se situe toute la complexité de l'activité [de traduction], dans les mécanismes de passage d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre » (pp. 110-111)*

Notre modélisation n'a pas pour objectif, par exemple, de transposer telles quelles des pratiques issues de la formation des traducteurs, et d'établir une liste des « bonnes pratiques » qui permettraient de traduire. Il ne s'agit pas de proposer des stratégies allant dans le sens de ce qui est recommandé dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

[50] Nous ne plaidons pas ici en faveur d'un « meilleur » travail en amont du professeur, mais davantage en faveur de l'intérêt que présenterait la construction collective de dispositifs didactiques sous forme d'ingénieries, engageant des enseignants, des formateurs, des chercheurs, des étudiants, des spécialistes des pratiques. Voir par exemple les propositions formulées par Sensevy (2011, chapitre 11).

[51] Nous avons par exemple, cherché des définitions de ce métier, des témoignages de professionnels, des commentaires de jurys de correction de cette épreuve pour l'obtention des CAPES de langues, ou bien des fiches-métiers disponibles sur des sites Internet tels que celui de Pôle Emploi. Nous avons également consulté des travaux plus théoriques, comme le chapitre de Chini (2012) dans l'ouvrage *Approche culturelle en didactique des langues. Hommage à Albane Cain* (Aden, Haramboure, Hoybel & Voise).

(2001), stratégies, qui, comme le rappelle Aden, sont « dérivées de la formation des traducteurs-interprètes » (2012, citée par Chini, *Ibid*.). Cette étude du système stratégique nécessaire à toute opération de traduction, est une manière de comprendre, pour le chercheur, *ce qui fait fonctionner l'acte de traduction* tel qu'il se pratique dans le monde social.

La pratique source de la traduction, telle que nous la décrivons ci-dessous, intègre, dans les règles permettant de bien y jouer, c'est-à-dire les règles stratégiques, une réflexion métalinguistique, ainsi qu'une connaissance du contexte culturel de l'écrit à traduire, afin de saisir la signification essentielle du message. Ainsi, nous pouvons résumer de la manière suivante le système stratégique nécessaire pour « gagner » à ce « jeu source » de la traduction :

Règles définitoires	**Règles stratégiques**
- saisir la signification essentielle de l'écrit à traduire - produire un écrit dans une langue dont la signification correspond le plus possible à l'écrit initial - produire un écrit compréhensible	- s'appuyer sur ses connaissances sur les cultures associées aux langues en jeu - avoir mémorisé la traduction de certains mots - s'interroger sur la morphosyntaxe (Chini, 2012)

Règles définitoires et stratégiques de la traduction

La comparaison entre le système stratégique ci-dessus et celui qui a été effectivement mobilisé par les élèves nous permet d'observer certains décalages :

Règle définitoire	**Règles stratégiques**	**Stratégies déductibles**
- associer les appellations en français et en anglais les unes aux autres	- se focaliser principalement sur la ressemblance entre les mots - procéder par élimination des traductions possibles lorsque la ressemblance morphologique ne fonctionne plus	-Tom (et peut-être Maxime) se focalisent principalement sur la ressemblance entre les mots - Maxime procède peut-être par élimination - Charly déconstruit puis reconstruit les mots dans les deux langues pour en saisir le sens à partir de la racine - Charly s'appuie sur un mot connu - Charly s'appuie peut-être sur ses connaissances culturelles pour saisir la signification d'un mot

Système stratégique déployé pour gagner au jeu de la traduction

Nous proposons de parler de « stratégies déductibles » dans cette situation, car nous ne pouvons attester qu'elles sont effectives, les élèves n'expliquant pas, ou très peu, leurs procédures de traduction des mots.

Le système stratégique tel que le professeur cherche à l'instaurer, via les règles définitoires et

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

stratégiques qu'elle propose, est partiellement distant de la description initiale du jeu source de la traduction, tandis que les stratégies auxquelles font appel les élèves, en particulier Charly, sont beaucoup plus proches de la pratique source telle que nous l'avons décrite.

Or, ce sont bien ces stratégies proches de la pratique source qui rendent Charly capable de traduire l'expression « United Kingdom » d'une manière plus efficace que celle proposée par le professeur. En effet, Charly, en s'émancipant des règles définitoires et stratégiques que le professeur cherche à imposer, produit, pour la traduction de « United Kingdom » une stratégie gagnante plus efficace que celle du professeur car « Kingdom » est le seul mot, parmi tous ceux présents sur les étiquettes, à ne pas avoir de ressemblance avec « royaume ».

En suivant la démarche du professeur, pour traduire « United Kingdom », il faut donc, soit trouver d'abord les significations des autres noms de territoires et procéder par élimination, soit se baser sur la ressemblance entre « United » et « uni » et en déduire que « Kingdom » signifie « royaume ». Mais cette deuxième façon de faire est moins probable d'être utilisée car les autres noms de territoires en français et en anglais se ressemblent davantage « terme à terme », même si l'ordre des mots diffère en français et en anglais. Ils sont porteurs, pour les élèves, de davantage de certitude quant à leur traduction et donc plus susceptibles d'être traduits en premier.

Ceci suggère que la stratégie de Charly, pour le cas de « United Kingdom » est gagnante, tout comme celle de l'enseignante, mais qu'elle est moins coûteuse en temps. Elle est toutefois plus coûteuse en termes de réflexion morphosyntaxique que le rapprochement basé sur la ressemblance, et donc plus dense en travail épistémique. La stratégie de Charly est donc non seulement gagnante dans le cadre du jeu d'apprentissage de la traduction, mais elle comporte également un gain épistémique plus dense que la stratégie instaurée par le professeur.

Tout ceci semble plaider en faveur de l'intérêt d'un travail approfondi sur les systèmes stratégiques qui permettent de gagner aux jeux épistémiques sources, dans le but de mieux en saisir les mécanismes, pour ensuite nourrir la conception des jeux d'apprentissage.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

3. 6 – Analyse à gros grain de l'ensemble de la séquence

Au regard de l'articulation entre la langue et la culture

Si nous regardons la séquence sur le Union Jack à un grain plus large, nous remarquons plusieurs choses. Tout d'abord, le contenu de la séquence, que l'enseignante avait décrit lors de l'entretien préalable à la séquence comme portant sur des enjeux culturels, nous interpelle. En effet, le travail en français mené lors de la première séance, sur des données historiques, géographiques, socio-économiques, nous paraît très factuel et difficilement abordable par des élèves d'école primaire au vu de la complexité et de la longueur des données à exploiter. À titre d'exemple, voici un tiers du texte présent dans un des dossiers attribué à un groupe d'élèves, sur lequel il fallait s'appuyer pour répondre par la suite à un questionnaire écrit :

Histoire

Après une guerre d'indépendance débutée en 1916 entre l'Armée républicaine irlandaise (IRA) et le gouvernement britannique et des émeutes unionistes (notamment Pâques sanglantes) dans le nord, Londres accepta de négocier avec l'IRA (notamment Michael Collins). Londres proposa un traité aux Irlandais :

1. Les unionistes, majoritaires des 6 comtés du nord (voir ci-dessus), auraient leur parlement et leurs ministères mais resteraient dans le Royaume-Uni. C'est ainsi que naquit l'*Irlande du Nord*.
2. Les nationalistes majoritaires du sud auraient un État libre, appartenant au Commonwealth, avec parlements et ministères en échange d'un serment d'allégeance à la couronne britannique. Ce nouvel État comprendrait 26 comtés (les comtés de la République actuelle). Le désaccord sur ces conditions fut à l'origine de la guerre civile qui débuta en 1921.

L'île fut ainsi divisée en deux entités. Le nouvel État nord-irlandais dirigé par des politiciens protestants élus par la majorité protestante du pays et relègue les catholiques à la condition de citoyens de seconde zone n'ayant pas le droit de vote. Cet État traversa le XXe siècle au rythme des affrontements sectaires et des tensions intercommunautaires. (De 1921 jusqu'en 1972).

À la fin des années soixante, les nationalistes irlandais (catholiques) demandèrent des droits égaux à ceux octroyés à leurs comparses protestants, par la suppression des droits de votes basés sur la propriété des moyens de production. Le gouvernement unioniste (protestant) vit dans ces demandes une menace envers son pouvoir et son emprise sur tous les leviers de la société (justice, police, logement...). Les rassemblements furent interdits tandis que les policiers (majoritairement composés de protestants) réprimaient de plus en plus violemment les manifestations pacifiques.

Extrait d'un dossier de la séance 1 – Séquence sur le Union Jack

De plus, l'analyse des synospis larges des séances, ainsi que des fiches de préparation et des transcripts, montre que la seule situation, à l'échelle de la séquence, qui porte sur un travail d'utilisation de l'anglais au sein de cette séquence dite « culturelle », est l'épisode de description des drapeaux, que nous avons analysé. Ceci suggère que les pôles linguistique et culturel sont dissociés dans la pratique du professeur observé, et que la relation entre ces pôles, est soumise à une dialectique, en particulier parce que la culture est travaillée de

manière trop factuelle et trop complexe pour y intégrer un réel travail sur la langue. Le niveau en anglais du professeur est aussi une explication à l'utilisation majoritaire du français au cours de cette séquence.

Ces moments de la pratique ordinaire que nous avons observés portent les traces des habitudes d'action dans la classe ; nous pouvons donc supposer que cette dissociation entre les pôles linguistique et culturel constituent une forme contractuelle forte, c'est-à-dire que la non-utilisation de la langue vivante est une habitude lors des moments de « travail explicatif » de points culturels. Ceci explique par exemple que l'opportunité de mettre en lien ces deux pôles, par exemple lors du travail de traduction du mot « kingdom », ne soit pas saisie par le professeur. Ainsi, le contrat que Gruson (2006) nomme « contrat d'utilisation de la langue étrangère » est chez ce professeur intrinsèquement lié au contenu travaillé : lorsque le milieu porte sur un travail culturel, la non-utilisation de l'anglais est explicite. Inversement, l'utilisation de l'anglais semble réservée au travail linguistique, ou à un travail sur la culture peu dense, ou bien encore à la réactivation de connaissances.

Ainsi, il semble que dans la pratique de ce professeur, l'utilisation de l'anglais représente un frein à la compréhension des apports culturels. Toutefois, il est particulièrement intéressant de noter qu'à la fin des deux épisodes, les acquis des élèves concernant les terminologies travaillées diffèrent. En effet, à la fin du premier épisode, le sens des énoncés « the cross is » et « it's the flag of » n'est pas véritablement maîtrisé, comme l'illustre le tour de parole de Yann (« the cross is red and white flag »).

À l'inverse, au cours de l'épisode 2 sur la géographie des Îles Britanniques, le sens des mots « United Kingdom », « British Isles » et « Great Britain » ne semble pas provoquer de confusion. Dans cette situation, l'utilisation de l'anglais ne freine pas la compréhension de la portée du sens des mots. La langue anglaise est quantitativement moins importante dans cet épisode, mais des élèves tels que Charly produisent un travail épistémique important sur la langue au cours de la situation.

Ce n'est donc pas la langue employée qui semble limiter la compréhension, mais plutôt la nécessité, la pertinence de l'utilisation des mots pour résoudre le milieu-problème. Au cours du premier épisode, l'insistance sur l'utilisation des énoncés visés par le professeur n'est pas légitimée pour produire des réponses recevables. Au cours du deuxième épisode, la compréhension des mots « United Kingdom », « British Isles » et « Great Britain » a davantage de sens pour les élèves, car elle est nécessaire à la résolution de la situation.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Au regard de nos descripteurs théoriques issus de la TACD

Les analyses d'épisodes nous amènent à produire quelques remarques au sujet de ce que recouvrent plus précisément les notions de règles stratégiques et de stratégies, telles que nous les avions envisagées dans le raisonnement qui suit :

> *« Un jeu possède des règles définitoires (qui correspondent grosso modo, dans les jeux « conventionnels », au règlement du jeu). Il nécessite des règles stratégiques, qui, comme le décrit Hintikka (Hintikka, 1994, Hintikka & Sandhu, 2006) explicitent comment bien jouer au jeu (elles peuvent par exemple être transmises par un connaisseur du jeu à un moins connaisseur), et des stratégies (effectives), qui constituent pour le joueur la manière concrète d'agir dans une praxis déterminée, en révélant (plus ou moins) un certain sens du jeu. » (Sensevy, 2012, p.326)*

S'il est aisé d'associer, dans la très grande majorité des cas, la production des règles définitoires à l'enseignant (qui font partie du contrat didactique et qui s'appuient sur du « déjà-là ») et des stratégies à l'élève[52], la question de la production des règles stratégiques nous paraît plus délicate à déterminer.

De prime abord, les règles stratégiques semblent très souvent correspondre à une formulation de la part de l'enseignant, tandis que l'activation de ces règles, en termes de stratégies effectives, sont exclusivement le fait de l'élève. Les règles stratégiques sont en fait des manières « connues », ou déclarées, et supposées accessibles aux élèves, de résoudre le problème posé dans une situation.

En suivant le raisonnement ci-dessus, les règles stratégiques peuvent être transmises par un connaisseur à un moins connaisseur. Or, dans le deuxième épisode analysé, l'élève Charly peut être considéré comme un connaisseur. Sa proposition de traduction basée sur la déconstruction et la reconstruction des mots, est toutefois placée dans la colonne des « stratégies déductibles », dans le tableau que nous avons produit suite à l'analyse de l'épisode, car il s'agit bien de sa manière de jouer, et non d'une règle qu'il a préalablement énoncée, avant la mise en activité. Charly a produit cette stratégie dans l'action, et elle n'a pas été anticipée par le professeur.

Cette stratégie deviendra toutefois certainement une règle stratégique. Charly n'est peut-être pas encore un connaisseur du jeu, mais il en a saisi un élément fort, et a donc construit le sens du jeu. Ainsi, il nous semble, à ce stade de notre étude, que la formulation des règles

[52] Si tant est que le professeur laisse les élèves s'approprier le travail, ce qui n'est pas toujours le cas.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

stratégiques puisse également également être du ressort de l'élève.
En amont de la résolution du problème, il s'agirait d'une sorte de premier pas vers la règle, par exemple si les élèves avaient l'opportunité de pouvoir expliquer de quelle manière ils pensent pouvoir résoudre le problème posé. Par la suite, la production de nouvelles règles stratégiques correspondrait à une accommodation du contrat effectuée au cours du travail sur le « milieu-problème ».
Suite à la résolution de la situation, la formulation, après coup, d'une façon de bien jouer au jeu constituerait bien une « stratégie-devenant-règle », c'est-à-dire qui serait peut-être par la suite amenée à avoir le statut de règle stratégique au cours de situations futures. L'enseignante jouerait alors un rôle déterminant dans l'aide qu'elle apporterait à Charly pour formuler sa stratégie effective, afin de la transformer en règle stratégique pour les actions futures de tous les élèves.
De plus, les stratégies font partie des attributions de l'élève, c'est-à-dire qu'il s'agit de règles stratégiques au sein desquelles l'élève prélève des éléments qui lui paraissent pertinents au moment où il s'attribue la responsabilité de son apprentissage, sans qu'il s'agisse d'un processus dont l'élève soit totalement conscient. Les stratégies sont dans le *hic et nunc*. C'est pourquoi nous avons, dans nos tableaux récapitulant les systèmes stratégiques effectivement joués, personnalisé les propositions décrivant les stratégies avec les prénoms des élèves qui les ont déployées.
Enfin, suite à ces premières analyses, deux catégories de manières d'agir, c'est-à-dire de stratégies, ressortent :
- celles qui répondent à une demande d'application d'une règle stratégique indiquée par le professeur, qui permettent (ou pas) de gagner le jeu, bien que le gain épistémique d'une action limitée à l'application de règles données par l'enseignant soit moins important,
- et celles qui sont le fait d'une captation par des élèves d'un certain sens du jeu, mais qui n'ont pas été formulées en tant que règles stratégiques.
Nous allons poursuivre, au fil de notre étude, la réflexion quant à l'utilisation de ces notions pour la description des actions conjointement menées dans les classes de notre corpus.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

4 – Analyse des épisodes extraits de la séance sur les sports des pays anglophones

La séquence filmée en 2010, en classe de CM1-CM2, n'avait pas non plus fait l'objet, tout comme la séquence précédemment analysée, d'une demande de contenu spécifique de notre part. Nous avions demandé à l'enseignante de donner à voir comment elle articulait, dans sa pratique ordinaire de l'enseignement de l'anglais, les dimensions culturelle et linguistique. La séquence proposée porte sur les sports pratiqués dans les pays anglophones.

L'enseignante avait récapitulé dans le tableau suivant les principaux objectifs de sa séquence :

Période 6	Domaine :	Langue vivante : anglais
N° de séance :	Champ d'activité :	Langue et civilisation
Durée : 45'	Capacités développées dans la séquence :	Exprimer ses capacités à réaliser ou non quelque chose. Réinvestir ses connaissances à exprimer ses goûts Connaître les sports spécifiques aux pays de langue anglaise (Ice – hockey tennis American football rugby golf cricket football (soccer)- running - surfing)

Objectifs de la séquence sur les sports des pays anglophones

Lors de l'entretien préalable à la mise en place de la séquence, elle avait indiqué vouloir développer les axes de travail suivants :

> *- « Ce que je cherche prioritairement à construire +++ c'est quand même… des objectifs linguistiques quand même hein… être capable d'exprimer ce qu'on sait faire ou pas faire… à travers une découverte culturelle mais en même temps y a forcément un objectif de découverte de sports traditionnels » (tour de parole n°8, entretien pré-séquence)*
>
> *- « Développer chez les élèves des … euh … des compétences de compréhension et d'expression, oui ça va être ça qui va être essentiel… et puis aussi une curiosité… puisqu'on va aborder… en fait au début je vais leur introduire des noms de sports traditionnels » (tour de parole n°10, Ibid.)*
>
> *- « être capable de présenter un pays » (tour de parole n°14, Ibid.)*

Dans le cadre de notre thèse, nous allons nous intéresser plus précisément à trois épisodes, extraits de la première séance. Nous commençons d'abord par une brève présentation du déroulé de la séquence.

L'enseignante débute la première séance, comme ce sera le cas pour toutes les autres, par des rituels en anglais, qui portent sur les nombres, l'heure, la date, les couleurs, ou encore les parties du corps. Le travail est ensuite axé sur l'introduction de verbes d'action, en lien avec le sport, que le professeur mime et fait mimer aux élèves. Lors de la dernière phase, les élèves travaillent en « pairwork » sur des situations de communication qui mettent en jeu l'utilisation de « I can ».

Lors de la deuxième séance, suite aux rituels, les élèves travaillent sur les verbes d'action, en lien avec la réactivation du travail entrepris lors de la précédente séance sur l'énoncé « I can ». La séance se termine par l'écoute orale d'une comptine, « Can you hop ? ».

La troisième séance porte sur l'apprentissage de nouveaux verbes d'action en lien avec les activités sportives, sous forme de jeux de communication, d'écoute d'un document audio, ainsi que de reconstitution de phrases à l'écrit à l'aide d'images.

Lors de la quatrième séance, les élèves retravaillent à l'oral l'utilisation de « I can » au cours d'une activité de pairwork. S'ensuit une phase de travail qui porte sur la localisation géographique des pays anglophones, sur leurs drapeaux et leurs capitales. Les élèves travaillent également au cours de la séance par petits groupes sur des situations de questions-réponses autour de l'énoncé « I can ». La séance se termine par la récitation de la comptine, « Can you hop ? ».

Au cours de la dernière séance, les élèves localisent à nouveau les pays anglophones, et indiquent la capitale de ces pays à l'oral en répondant à la question « What is the capital city of... ? ». Les élèves regardent ensuite des extraits vidéos mettant en scène les sports traditionnellement pratiqués dans ces pays et répondent à des questions en anglais posées par l'enseignante sur ces extraits. Elle leur demande d'utiliser dans leurs réponses l'énoncé « He can », suivi d'un verbe d'action et éventuellement du nom du sport concerné. Pour terminer, ils placent des fiches-personnages de sportifs sur leur planisphère, selon le pays dans lequel ce sport est pratiqué.

4. 1 – Premiers éléments d'analyse de la séance

La séance sur laquelle nous allons davantage nous focaliser est la quatrième séance, datée du vendredi 10 juin 2010, dont voici le synopsis large :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Minutage Tours de parole Phases	**Marques de coupures**	**Contenu des phases de travail**	**Connaissances en jeu**	**Supports**	**Modalités de travail**	**Traces écrites, notes projetées au tableau**
Phase 1 (5 min) 0 min – 5 min Tdp 1 à tdp 77	Tout le monde a ouvert la bonne page à son cahier d'anglais ?	***En anglais ; p****rise en main de la classe.* *Rituels* : Jeux de questions-réponses à base d'étiquettes tirées dans un sac noir	Couleurs Nombres de 0 à 100 Vêtements Date et heure	Sac noir contenant les étiquettes-questions	Les élèves vont tour à tour au tableau tirer des étiquettes-questions.	
Phase 2 (14 min) 5 min – 26 min Tdp 77 à tdp 180	So now let's go back to the world.	***En anglais ; localisation sur le planisphère des pays anglophones*** : a) Désignation par les élèves des pays b) Association au tableau de chaque pays à son drapeau c) Répétition orale des pays. d) Association à l'écrit d'un numéro à chaque pays.	Localisation des pays anglophones et compréhension de l'énoncé « can you show me ». Drapeaux des pays. Prononciation des noms des pays en anglais Nombres de 1 à 9.	Planisphère en noir et blanc individuel et affiché au tableau. Planisphère affiché au tableau, en couleurs.	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves à leur place. Les élèves désignés vont au tableau chacun leur tour.	Planisphère en couleurs Planisphère en noir et blanc
Phase 3 (5 min) 26 min à 31 min Tdp non transcrits	So you choose, I start, you start, me first, ok ?	***En anglais*** ***Questions-réponses entre élèves en utilisant le verbe « can »***	Utilisation des énoncés « Can you », « I can », et « I can't ».	Images représentant un personnage, qui sait faire ou non l'action demandée.	Groupes de 4 L'enseignante passe dans les rangs.	
Phase 4 (5 min) 31 min – 36 min Tdp 182 à 308	Now, can you tell me what is the capital city of France ?	***En anglais ; questions-réponses sur les capitales des pays anglophones*** : a) échanges professeur-élèves b) étiquettes affichées par le professeur au fur et à mesure des réponses	Noms et prononciation des capitales et compréhension de l'énoncé « what is the capital city of ».	Planisphères. Étiquettes portant les noms des capitales.	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Planisphère en couleurs et planisphère en noir et blanc. Étiquettes avec les noms de capitales.
Phase 5 (14 min) 36 min – 50 min Tdp 226 à 308	Now, I'm going to present you some girls and some boys.	***En anglais ; présentation de sportifs*** : a) association d'un sportif à un pays : « Her name is Sue, she comes from Nigeria, she can run » b) questions de réinvestissement aux élèves	Compréhension de l'énoncé « He / she can » + verbe d'action du sport pratiqué Association d'un sport à un pays et son drapeau	Planisphère en couleurs Drapeaux des pays anglophones Photos de sportifs en situation de pratiquer leur sport	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Planisphère en couleurs Drapeaux des pays anglophones Photos des sportifs
Phase 6 (2 min) 50 min – 52 min Tdp 309 à tdp 329	We're going to go on with a little rhyme.	***En anglais ; apprentissage de comptine*** : a) écoute du modèle du professeur et observation de ses mimes b) répétition de la comptine	Comptine "Can you hop?" Énoncé "can you" Verbes d'action (hop, jump) Noms d'animaux (rabbit) Adverbe "like"		Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	

Synopsis large de la séance 4 sur les sports des pays anglophones

À première vue, nous observons une nette différence entre ce synopsis et celui de la classe précédente. En effet, les deux classes travaillent, en partie, sur le même objet (les drapeaux et les cartes), mais, dans la première classe ayant fait l'objet d'une analyse, le travail se fait presque entièrement en français, et, dans la présente classe, la séance est entièrement menée en anglais. Au vu des analyses précédentes, nous pouvons donc légitimement nous demander quelle va être, dans cette classe, le statut accordé au travail portant sur la culture vis-à-vis du travail sur la langue. Nous pouvons par exemple nous interroger quant à l'éventuelle exigence que pourra formuler l'enseignante pour faire parler ses élèves en anglais sur les points abordés (la localisation sur le planisphère des pays anglophones, l'apprentissage des noms de capitales).

Au cours de cette séance, les modalités de travail des élèves sont variées, et ils prennent appui sur des documents de différents types. Ils effectuent tour à tour des rituels au tableau, participent à des phases de travail collectif à l'oral, travaillent par petits groupes sur un énoncé, participent à nouveau à un travail oral collectif, puis apprennent une comptine. Le travail au cours de la séance est ciblé sur deux enjeux : l'apprentissage de certaines caractéristiques géographiques des pays anglophones (leur localisation, leurs capitales), et l'apprentissage de verbes d'action au sein de la structure « I can ». Le travail autour de ces enjeux est fractionné au fil de la séance ; peut-être est-ce une manière pour le professeur de ne pas « surcharger cognitivement » les élèves sur un temps de travail trop long.

A priori, la variété que paraît présenter la nature des stratégies qui vont être déployées par les élèves pour se confronter aux savoirs en jeu semble potentiellement permettre à une grande partie des élèves de réussir l'activité.

Étant donné que cette phase est le premier moment au cours de la séquence où l'apprentissage des drapeaux et de la localisation des pays, nous pouvons penser que les élèves sont, du point de vue de la connaissance en jeu, *relativement* « épistémiquement identiques » (Sensevy, 2011, p. 172). Nous soulignons le mot « relativement » car, pour des élèves apprenant l'anglais depuis plusieurs années, il est fortement probable que les noms de ces pays, ou bien leurs drapeaux, aient déjà été étudiés. De plus, le drapeau de l'Afrique du Sud, qui est étudié lors de cette phase, est certainement déjà clairement identifié par les élèves, qui travaillent en parallèle sur ce pays dans le cadre de la coupe de monde de football de 2010.

C'est pourquoi, suite à l'analyse d'un épisode extrait de cette phase, nous en analyserons un autre, correspondant à la dernière étape sur l'apprentissage de la localisation des pays

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

anglophones, afin d'observer, dans la mesure du possible, ce que les élèves ont compris.

Nous allons maintenant nous centrer sur l'analyse d'extraits de cette séance.
Cette séance a démarré par des rituels entièrement en anglais sur les couleurs, les vêtements, les nombres, la date et l'heure.
Lors de la deuxième phase, toujours entièrement en anglais, les élèves sont amenés à localiser sur un planisphère accroché au tableau les pays de langue anglaise. Ils disposent également d'un planisphère individuel que l'enseignante leur a distribué. A cours de ce travail, les élèves sont assis à leur place, et l'enseignante est debout, au tableau. Les élèves viennent ensuite tour à tour au tableau prendre un des drapeaux des pays concernés qui y sont affichés, pour les accrocher sur le planisphère, à l'endroit où le pays se situe. Jusqu'à ce moment de la deuxième phase, les élèves ne parlent quasiment pas. Ensuite l'enseignante les fait répéter en anglais les noms des pays anglophones ayant été localisés. Puis elle leur demande d'accrocher les drapeaux de ces pays, qui sont au tableau, au bon endroit sur le planisphère affiché. Ils écrivent ensuite, à sa demande, des nombres sur les pays de leur planisphère individuel (par exemple, 3 sur « India »), afin qu'elle pose ensuite des questions du type : « What is number 2 ? ».
Lors de la troisième phase, les élèves travaillent par groupes de quatre sur des questions-réponses comportant les énoncés « Can you ? », « I can », et « I can't ».
La quatrième phase remet les élèves en situation de travailler, avec leur planisphère, sur les pays anglophones. Deux planisphères sont accrochés au tableau : un grand planisphère en couleurs, de 30 cm sur 50 cm, et un planisphère un peu plus petit en noir et blanc, qui est la reproduction au format A3 de celui dont disposent les élèves. L'enseignante a disposé un nombre sur chacun des pays anglophones qu'elle va aborder. Elle pose la question suivante aux élèves : « what is the capital city of... ? » et a dans les mains une liste d'étiquettes avec les noms des capitales. Lorsque les élèves donnent la bonne réponse, elle accroche l'étiquette de la capitale au tableau, près du planisphère, après avoir enlevé le numéro correspondant sur le pays :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013



Planisphères et capitales

Près du planisphère en noir et blanc, sur l'image de gauche, sont positionnés les numéros des pays et les noms des capitales. Le planisphère en couleurs est accroché à gauche du planisphère en noir et blanc ; sous ce planisphère en couleurs se situent les drapeaux des pays anglophones que le professeur va travailler.

4. 2 – Critères de choix des épisodes observés

Nous avons choisi les deux premiers épisodes analysés pour plusieurs raisons.
En premier lieu, ils nous paraissent particulièrement significatifs de la pratique de l'enseignante que nous avons observée tout au long de la séquence. De plus, notre choix s'explique par les raisons qui suivent :
- pour le premier épisode, « les planisphères et les drapeaux » (extrait de la phase 2), il s'agit du moment où le professeur introduit des repères géographiques sur lesquels les élèves devront s'appuyer en fin de séquence pour la réalisation d'exposés sur les sports pratiqués dans chaque pays,
- pour le deuxième épisode, « les capitales » (extrait de la phase 3), l'objet du travail sur les drapeaux, les pays et leurs capitales est le même que celui de l'enseignante que nous avons précédemment analysée.
Il nous paraît donc tout à fait intéressant d'observer comment peut s'organiser ce travail chez un autre professeur. Cette comparaison n'a aucunement pour objectif de juger de la valeur d'un professeur vis-à-vis d'un autre, mais bien :
- de pousser plus loin l'analyse de ce type de travail sur la géographie en anglais, pour la

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

classe précédemment observée, et pour la présente classe,
- de saisir d'éventuels invariants dans la manière de faire travailler les élèves en anglais sur les documents en présence,
- et de chercher à démontrer en quoi l'analyse de deux situations similaires, à travers le prisme de modélisation en termes de jeux, peut faire ressortir des volets communs à chaque situation, et des volets spécifiques sur lesquels toute analyse doit s'attarder à chaque fois, dans la perspective de la nécessaire ré-enquête de toute nouvelle situation, même (et surtout) celle ressemblant à une situation précédemment analysée (Dewey,1967).

Nous reviendrons par la suite à une analyse un peu plus élargie de la séance et de la séquence.

4. 3 – Premiers éléments d'analyse épistémique de l'épisode 1 : les planisphères et les drapeaux

L'épisode que nous analysons se situe lors de la deuxième phase de la quatrième séance sur les sports[53] pratiqués dans les pays anglophones. Juste avant, les élèves ont localisé sur les planisphères affichés au tableau les pays de langue anglaise que leur a indiqués le professeur. L'épisode est constitué de 43 tours de parole (101 à 144) et démarre à la minute 9, se termine à 13 minutes 50, et dure 4 minutes 50. Toutefois, nous n'analysons qu'une partie des tours de parole de l'épisode (101 à 118 et 141 à 144), qui donnent à voir l'organisation de l'activité par l'enseignante. Le travail est structuré en deux parties : les élèves travaillent d'abord à partir des deux planisphères affichés au tableau, puis à partir des drapeaux.

Parmi les planisphères affichés, l'un est un planisphère « traditionnel », en couleurs, qui comporte les noms des pays du monde en français. L'autre planisphère, affiché à côté, est en noir et blanc et totalement vierge. Toutefois, l'enseignante a grisé les pays anglophones. Les planisphères sont suffisamment grands pour que les élèves y repèrent des pays de loin. Ce moment de la séance constitue l'introduction du travail sur les pays anglophones au cours de la séquence.
Afin d'apprendre à situer les pays, les élèves doivent donc être capables de se repérer sur une

[53] Le professeur étudie avec ses élèves la pratique de sports tels que le rugby, la course à pied, le hockey sur glace, ou encore le « footy ».

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

carte du monde. À partir de ce type de documents, plusieurs éventualités de travail sont possibles. L'enseignante peut par exemple montrer un pays anglophone sur une des cartes et en indiquer le nom aux élèves, puis le leur faire répéter. En termes théoriques, elle se situerait ainsi dans une position topogénétique haute et activerait le contrat de répétition.
Il est également possible qu'elle demande à des élèves s'ils connaissent certains pays et, dans ce cas, qu'elle les fasse localiser au tableau sur un des planisphères par ces élèves ; ce seraient alors ces élèves qui occuperaient une position importante dans la topogénèse.
Enfin, la présence des parties grisées sur le planisphère en noir et blanc offre la possibilité de faire repérer plus rapidement les pays demandés. Ces élèves pourraient alors s'appuyer sur les noms en français du planisphère en couleurs pour repérer l'endroit sur lequel situer les noms de pays donnés en anglais par le professeur. Cette éventualité permettrait de faire travailler des compétences de repérage spatial à l'échelle d'un planisphère, ainsi que des compétences de compréhension de l'oral, entre des noms de pays écrits en français et des noms de pays indiqués oralement par l'enseignante en anglais. Il s'agit également, comme dans les épisodes se déroulant dans la classe travaillant sur le « Union Jack », d'associer des noms en français à leurs équivalents en anglais.
Les drapeaux sont au format A4, en couleur. Cette phase est entièrement en anglais. Les connaissances en jeu lors de ce travail sont les suivantes :
- les noms en anglais de 9 pays anglophones (Canada, India, Australia, New Zealand, South Africa, United States of America, Nigeria, Ireland, Great Britain),
- la compréhension du mot « flag », et des éléments de langue qui permettent de comprendre des questions en anglais et d'y répondre, que nous allons détailler ci-après,
- et les pays d'appartenance des drapeaux affichés au tableau.

La situation fait appel à des compétences de compréhension de l'oral chez les élèves, qui doivent être capables de comprendre les questions qui sont posées. Il peut s'agir, par exemple, de la compréhension de mots ou d'énoncés comme « where is », « show me », ou bien encore de questions portant sur la description de ces drapeaux (leurs couleurs, la forme des symboles qui y sont représentés). Afin de faire identifier les drapeaux aux élèves parmi ceux qu'elle a accrochés au tableau, le professeur dispose de trois manières possibles de faire, les deux premières ayant pour point de départ d'éventuelles connaissances des élèves, et la troisième se basant sur un apport exclusif des connaissances par le professeur.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

En premier lieu, elle peut désigner un des drapeaux et le faire identifier aux élèves , puis peut-être le faire décrire. Cette désignation peut se faire en nommant le pays représenté par le drapeau, ou bien en utilisant un adjectif, comme « Canadian » par exemple. L'utilisation de ces adjectifs par le professeur ne poserait probablement pas de grande difficulté de compréhension supplémentaire, puisque les adjectifs de nationalité des pays en jeu ne diffèrent des noms de pays que par les dernières lettres (Canadian, Indian, Australian, New Zealander, South African). Seule l'association du mot « United States of America » avec le mot « American » pourrait poser problème, en particulier si les élèves ont l'habitude d'entendre et de dire « United States » ou bien « USA », ce qui ne leur permet pas de rapprocher « American » à un mot déjà connu. Le mot « American » est toutefois suffisamment « transparent » pour être reconnu. Le déplacement d'accent entre certains mots, par exemple situé sur la première syllabe de « Canada » et sur la deuxième de « Canadian », pourrait également poser problème.

La présente situation constitue la première confrontation des élèves à l'identification des drapeaux à leurs pays, ainsi qu'à ces noms des pays en anglais. Comme l'a indiqué l'enseignante lors de l'entretien préalable à la séquence, les élèves peuvent avoir des difficultés à prononcer les noms de certains pays :

> *« Les principaux obstacles, ça va peut-être… euh… il va y avoir forcément des difficultés phonologiques avec la prononciation des pays avec les accents » (entretien pré-séquence, tour de parole n° 18)*

Ainsi, le choix du professeur d'utiliser les adjectifs de nationalité et / ou de demander une réponse ou bien une description sous forme d'énoncés complets corrects, pourrait occasionner des difficultés pour les élèves, notamment en générant une certaine ambiguïté quant à l'enjeu de savoir prioritaire.

En second lieu, le professeur peut demander aux élèves d'aller chercher, ou d'aller montrer le drapeau du pays qu'elle leur désigne. Cette manière de faire ne mobiliserait pas de travail de production orale, le nom du drapeau ou bien de son pays étant préalablement indiqué. Les élèves développeraient, dans ce cas, des capacités de compréhension des noms des pays ou bien des drapeaux. Comme il s'agit de la première étape dans l'apprentissage des noms de ces pays et de l'identification de leurs drapeaux, ce type de travail, dont l'enjeu serait clairement d'apprendre la prononciation des mots d'après le modèle du professeur, ainsi que de connaître le drapeau de chaque pays, semble *a priori* pertinent.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Ces deux façons de travailler appellent des stratégies différentes pour les élèves. Dans la première situation, ils doivent associer le drapeau à un pays, et être capable d'indiquer oralement cette identification, en donnant le nom du pays par exemple. Dans la deuxième situation, les élèves doivent pouvoir comprendre le nom du pays (ou de l'adjectif de nationalité) qui leur est indiqué et l'associer à un drapeau affiché au tableau.
Dans les deux cas, si le professeur prolonge l'identification des drapeaux par un travail descriptif, d'autres capacités entreront en jeu : les élèves devront être capables d'utiliser des adjectifs de couleur, par exemple.
Enfin, si le professeur ne prend pas pour point de départ les éventuelles connaissances des élèves, et introduit elle-même les noms des pays et les associe à un drapeau, les compétences développées par les élèves seront essentiellement des compétences de compréhension de l'oral, mais de manière peu poussées. En effet, il s'agirait là uniquement de faire associer des signifiants à des signifiés, et de faire s'imprégner les élèves de la prononciation des mots.
Dans les trois situations que nous venons de décrire, il est fort probable que le professeur fasse répéter aux élèves les noms des pays en anglais, afin de leur apprendre à bien prononcer ces mots en anglais.

Ainsi, potentiellement, à quel jeu épistémique les élèves vont-ils être rendus capables de jouer ? Au vu de ces premiers éléments d'analyse, nous pouvons décrire en ces termes les capacités potentiellement émergentes de la situation d'apprentissage qui va être jouée : *localiser un pays anglophone et connaître son drapeau.* Ces capacités sont des composantes d'un jeu épistémique plus vaste que l'on pourrait nommer *connaître des données géographiques sur un pays*. Pour ce faire, les élèves auront été rendus capables de situer les pays sur les planisphères, et d'identifier les drapeaux, ainsi que les pays représentés par ces drapeaux.
Ces premiers éléments vont alimenter notre analyse, que nous effectuons ci-dessous.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

4. 4 – Épisode 1 : analyse de la pratique effective

101	PE	All right ! Euh… Bruno! Can you show me Nigeria? Nigeria? Please!
102	Bruno	*s'approche et hésite*
103	PE	Nigeria ++ Where is it? Can you help? Somebody can help? Nadia?
104	Bruno	*montre un pays*
105	PE	Oh! Oh no! Nadia? Can you help him ? Nigeria ? Look!
106	Nadia	*vient montrer le Nigeria sur la carte en couleurs*
107	PE	Yes ! Here and ?
108	Nadia	*montre le Nigeria la carte en noir et blanc*
109	PE	Yes ! It's in Africa ! Show me Nigeria Bruno now ?
110	Bruno	*montre le Nigeria sur la carte en couleurs*
111	PE	And on the other one ?
112	Bruno	*montre le Nigeria sur l'autre carte*
113	PE	Very good ! Now + New Zealand! Who can show me New Zealand? Matthieu ? New Zealand?
114	Matthieu	*vient montrer la Nouvelle-Zélande près de la France*
115	PE	I wish New Zealand were there! Mmmmh! No! New Zealand + New Zealand!
116	Matthieu	*montre un pays*
117	PE	No! Oh no! Who can help? Marie? New Zealand?
118	Marie	*montre la Nouvelle-Zélande*

Le professeur fait ensuite identifier l'Irlande, le Royaume-Uni, le Canada et l'Inde, puis demande à une élève, Léa, d'aller montrer le drapeau de l'Inde au tableau et de l'accrocher au bon endroit sur le planisphère.

141	PE	Who can show the flag of Australia + of the Australian flag? The flag from Australia? Nadia? Quick!
142	Nadia	*prend le drapeau de l'Australie et l'accroche*
143	PE	Yes or no?
144	Élèves	Yes!

Transcript de l'épisode 1 sur les drapeaux des pays anglophones

L'épisode est structuré en deux parties :

- les tours de parole 101 à 118, qui donnent à voir comment le professeur organise la localisation des pays anglophones par les élèves sur les planisphères accrochés au tableau,
- les tours de parole 141 à 144 qui donnent à voir comment le professeur fait identifier par les élèves les drapeaux des pays anglophones.

L'observation du transcript ci-dessus fait immédiatement percevoir que le professeur a choisi de ne pas faire parler ses élèves en anglais au cours de cette situation, mais de les faire comprendre ce qu'elle leur indique, et de manifester leur compréhension en allant au tableau, i) situer les pays, ii) décrocher le drapeau qu'elle leur demande pour ensuite l'accrocher au bon endroit sur le planisphère, c'est-à-dire sur le pays correspondant.

Elle demande aux élèves d'aller au tableau désigner le pays qu'elle indique, sur les deux

planisphères accrochés. Elle procède de cette façon pour tous les pays anglophones. Les élèves désignent d'abord le pays sur le planisphère qu'ils souhaitent, puis l'enseignante leur demande de le montrer également sur l'autre planisphère.

Bruno et Matthieu ne parvenant pas à localiser le Nigeria et la Nouvelle-Zélande, le professeur demande à Nadia et Marie de leur montrer ces pays sur un des deux planisphères ; ils montrent ensuite les pays demandés sur l'autre planisphère. En dehors de Bruno et Matthieu, tous les élèves qui viennent au tableau réussissent à situer du premier coup les pays demandés.

Lors de la deuxième partie de l'épisode, les élèves doivent associer chaque drapeau à sa localisation géographique sur le planisphère en couleurs qui est accroché au tableau. Le professeur demande par exemple à Nadia de montrer, parmi les drapeaux, celui de l'Australie (tdp 141). Elle demande en plus à la classe de valider qu'il s'agit bien de la situation de l'Australie sur le planisphère (« yes or no ? », tdp 81). En dehors de la validation de la localisation de l'Australie par Nadia, les élèves n'interviennent pas au cours de cet épisode. Cela ne signifie pas, bien au contraire, qu'ils soient inactifs.

La répartition topogénétique et la place de l'anglais

Cet épisode illustre particulièrement bien à quel point la répartition topogénétique ne se résume pas à la longueur ni au nombre de tours de parole, même en classe de langue. En effet, les interventions verbales des élèves sont très rares, dans cet épisode, ainsi que durant toute la deuxième phase de travail de la séance. De prime abord, en classe de langue, cette absence de prise de parole peut laisser penser que le professeur occupe une position topogénétique bien plus importante que celle des élèves. Toutefois, les élèves sont très actifs lors de cet épisode et contribuent largement à faire progresser le « temps du savoir », la chronogénèse, que ce soit en répondant aux questions posées, de manière non verbale par la désignation des drapeaux et des pays sur le planisphère, ou bien en validant ce que fait Nadia au tour de parole 128 (« Yes ! »). L'analyse de cet épisode met d'ailleurs en avant la pertinence de l'outil conceptuel que constitue la notion de « topogénèse » pour l'analyse didactique ; l'analyse en terme de répartition topogénétique permet de faire ressortir explicitement le rôle effectif tenu par chacun dans la progression du savoir.

L'enseignante n'exige pas d'eux qu'ils formulent un énoncé complet correct en répondant où se trouve le pays ou le drapeau qu'elle leur indique. Ces remarques nous permettent de penser

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

que l'essentiel du travail est donc bien ciblé sur la géographie, comme nous l'avions postulé, et non sur des questions-réponses dans une autre langue, comme cela était le cas dans la première classe que nous avons analysée.

Cette absence d'ambiguïté quant aux enjeux de savoir dans cette situation, c'est-à-dire l'identification des drapeaux ainsi que la localisation des pays, est clairement saisie par les élèves. En effet, ils ne cherchent pas à prendre la parole ni en français, ni en anglais, lorsqu'ils se déplacent au tableau pour désigner les drapeaux ou les pays.

La règle définitoire (désigner un pays ou un drapeau) est claire pour les élèves, ainsi que les éléments constitutifs du milieu, ce avec quoi ils font, soit, dans ce cas, les drapeaux, le planisphère et les noms de pays en anglais. Ce qu'il y a à faire est facilement identifiable par les élèves, notamment parce qu'il n'y a pas d'exigence professorale sur la formulation d'énoncés complets corrects pour répondre aux questions posées. De plus, juste avant l'épisode, le professeur a commencé par exposer de manière assez dense ses élèves à la langue en donnant à voir le travail à effectuer avec des exemples de localisation de capitales, comme Paris par exemple.

Le contrat est le suivant : les élèves doivent identifier un pays ou un drapeau et mobiliser pour cela des connaissances antérieures d'ordre géographique.

Il y a également un travail de mise en relation entre signifiant et signifié et d'imprégnation, de mémorisation, de la prononciation. Les objectifs culturel et linguistique sont ici davantage articulés qu'au cours de la séance du premier professeur.

Une distinction claire entre les enjeux de savoir

Si nous nous référons à la conception de la culture telle que ce professeur l'a envisagée, c'est-à-dire le travail sur l'acquisition de repères géographiques, cet épisode est une illustration qui nous semble pertinente de l'articulation entre les domaines culturel et linguistique. En effet, le milieu est constitué d'éléments linguistiques (les consignes en anglais par le professeur) et culturels, au sens où le professeur l'entend (le planisphère et les drapeaux). Mais les élèves n'ayant pas à prendre la parole en anglais, l'articulation des dimensions culturelle et linguistique s'en trouve largement facilitée.

Pour répondre aux demandes du professeur, les élèves doivent puiser dans le milieu ces deux types d'éléments constitutifs. Afin d'activer l'actualisation de la composante épistémique du

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

contrat, c'est-à-dire de mobiliser et de faire avancer leurs connaissances sur certains noms de pays, leur localisation et leurs drapeau, les élèves doivent aussi mobiliser leur système stratégique déjà-là, leurs habitudes d'action liées à l'utilisation de la langue. Cette mobilisation ne s'effectue pas de la même manière pour tous les élèves, qui n'ont pas les mêmes connaissances au départ. Les nouvelles connaissances que cette situation active portent sur la localisation des pays anglophones sur un planisphère, sur les noms de ces pays en anglais, et sur l'identification de leurs drapeaux.

Au sein du milieu, la distinction est claire entre l'objectif de travail sur les noms des pays en anglais, et les éléments linguistiques à mobiliser pour comprendre les questions, tels que « flag », « who can show », ou encore « can you show me ».

Un éventail de stratégies à disposition

Le milieu est ici constitué des planisphères et des drapeaux, ainsi que des injonctions posées en anglais, dans lequel il faut puiser des éléments permettant la localisation de pays spécifiques. Le contrat repose sur des habitudes d'action comme celles définies dans le contrat d'utilisation de la langue étrangère (Gruson, 2009) et sur des connaissances préalables, comme la reconnaissance de formes spécifiques à la langue anglaise, ainsi que de connaissances d'ordre géographique. Pour traiter le milieu-problème, les élèves doivent s'appuyer sur un certain système de savoirs et de connaissances (Sensevy, 2011), qui constitue la composante épistémique du contrat didactique, les éléments dont on dispose en abordant un milieu qu'il faut résoudre. Or, parmi les connaissances et de savoirs qu'il faut mobiliser pour résoudre le problème posé par le milieu, certaines relèvent bien de la composante épistémique mais elles n'ont pas été façonnées au cours d'une action conjointement menée dans cette classe. Il s'agit de connaissances qui ne font pas appel à des actions travaillées au sein de ce groupe d'élèves, mais de manière individuelle, que ce soit dans d'autres classes, d'autres disciplines, ou d'autres lieux. Au sein de la composante épistémique du contrat avec lequel l'élève aborde une situation se trouvent donc deux « sous-composantes ». La première est constituée d'éléments construits de manière « personnelle », si l'on peut dire, en dehors de la classe, en dehors de l'école, ou lors d'une année scolaire précédente. La deuxième sous-composante fait appel à des éléments liés à la « mémoire didactique » (Brousseau & Centeno, 1991) d'une classe, c'est-à-dire à des connaissances travaillées collectivement au sein d'un groupe d'élèves particulier. La première sous-composante s'inscrit plus explicitement dans l'histoire des

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

apprentissages au sein d'un groupe, dans une discipline spécifique, au cours d'une même année scolaire, que la deuxième sous-composante. C'est à cette deuxième sous-composante que fait en partie appel le professeur lors de l'épisode.

Dans cet épisode, le professeur demande aux élèves de montrer les pays anglophones ; or, il s'agit du premier temps de travail à ce sujet au cours de la séquence entière. Nous avons postulé lors des premiers éléments de notre analyse que les élèves étaient *relativement* « épistémiquement identiques », car, bien qu'il s'agisse de l'introduction d'éléments n'ayant pas encore été abordés au cours de la séquence, les élèves avaient très probablement déjà à disposition des connaissances à ce sujet. Nous ne disposons pas d'éléments permettant de connaître l'état précis des connaissances de chacun des élèves à ce moment de la séance.

Pour répondre, nous pourrions penser *a priori* que les élèves doivent forcément disposer de certaines connaissances préalables afin de savoir où se situent ces pays sur le planisphère. Toutefois, le milieu, tel que l'a aménagé le professeur, est suffisamment pourvoyeur d'action pour que les élèves puissent résoudre le problème posé quelles que soient leurs connaissances préalables. En effet, pour localiser les pays, les élèves disposent d'entrées multiples dans l'exploration du milieu :

- s'appuyer exclusivement sur des connaissances personnelles,
- rechercher le pays sur le planisphère de leur choix,
- s'appuyer, sur le planisphère en couleurs, sur la correspondance entre les noms français et anglais,
- faire un choix, sur le planisphère en noir et blanc, entre les 9 pays grisés, en se référant, pour ce choix, à des connaissances personnelles sur la localisation de ces pays, ou bien en déduisant par exemple que « South Africa » est un des deux pays grisés en Afrique, ou encore que « United States of America » est le pays grisé en Amérique.

Cette variété de stratégies déployables explique que la plupart des élèves qui vont au tableau positionnent très rapidement tous les pays de manière exacte, alors qu'il s'agit du premier moment de travail sur ces notions. Le milieu est en fait porteur de nombreux indices qui permettent aux élèves de déduire les possibilités de réponses les plus probables. De plus, avec ces grisés, le milieu est passablement circonscrit, ce qui permet, de résoudre plus aisément le problème posé dans la situation.

Mais l'ensemble des indices pose tout de même un problème qu'il faille résoudre pour accéder

à la connaissance en question. Ce sont donc à la fois la résistance adéquate du milieu, et l'éventail des stratégies de résolution possibles, qui activent le contrat et « font gagner le jeu d'apprentissage » aux élèves, le jeu d'apprentissage pouvant être décrit en ces termes : *faire localiser sur un planisphère des pays anglophones, à l'aide de parties grisées, de noms en français, ou de connaissances personnelles, et faire apprendre leurs noms et identifier leurs drapeaux*. Cet agencement fécond, au sein du système stratégique du milieu et du contrat, permet aux élèves de produire la connaissance par eux-mêmes, *proprio motu* (au sens de Sensevy, 2008, c'est-à-dire « de leur propre mouvement »). La sémiose du milieu joue un rôle fructueux parce que les signes que le milieu envoie sont, à ce moment de la chronogénèse, pertinents pour que les élèves gagnent le jeu.

Ainsi, afin de « gagner » à ce jeu, c'est-à-dire de construire ou d'actualiser les connaissances nécessaires à la localisation géographique des pays de langue anglaise, le système stratégique ci-dessous a été mobilisé par l'ensemble des élèves. Nous n'avons pas nommé, comme lors de nos précédentes analyses, les élèves utilisant telle ou telle stratégie, car le film de notre séance ne nous permet pas de le voir précisément.

Règle définitoire	**Règles stratégiques**	**Stratégies déductibles**
Montrer sur la carte le pays demandé	Mémoriser les noms en anglais dits par le professeur Se repérer efficacement sur l'espace du planisphère S'appuyer sur les parties grisées du planisphère en noir et blanc S'appuyer sur les noms de pays écrits en français sur le planisphère en couleurs	S'appuyer sur leurs connaissances phonologiques pour associer le nom d'un pays à sa représentation sur un des 2 planisphères S'appuyer sur les parties grisées du planisphère en noir et blanc S'appuyer sur les noms de pays écrits en français sur le planisphère en couleurs

Système stratégique déployé pour gagner au jeu de la localisation des pays anglophones

Les règles stratégiques peuvent être, comme nous l'avions postulé lors de la présentation de nos outils théoriques, une manière *explicite* de bien jouer au jeu d'apprentissage ; or, dans la situation que nous avons analysée, ni le professeur ni les élèves ne formulent oralement de règles stratégiques. Par « explicites », nous entendons en réalité « évidentes », et non « verbalisées ». Ce n'est pas parce qu'une règle stratégique n'est pas formulée qu'elle n'existe pas. Certaines règles stratégiques sont en effet évidentes, comme le fait de mémoriser les noms des pays en anglais. Elles sont généralement évidentes au sens où elles sont étroitement liées à des habitudes d'action pérennes au sein de la classe. La mémorisation de nouveaux

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

mots en anglais qu'introduit le professeur fait partie de ce type de règle stratégique « évidente ». Les règles stratégiques sont donc plus ou moins spécifiques à la situation. Elles peuvent parfois référer à des habitudes d'action très génériques, et constituer alors une sorte de « système d'exploitation » stratégique pérenne, qui permet d'explorer les nouveaux problèmes posés dans les situations d'apprentissage.

D'un autre côté, au fil de notre travail, les règles définitoires semblent pouvoir être associées aux passations de consignes, aux moments de définition du travail et des attentes du professeur. Elles sont dans le contrat, prennent appui sur du « déjà-là », et définissent comment jouer au jeu au sens strict.

Dans cette situation, on observe peu d'écart entre les règles stratégiques et les stratégies effectives qui permettent de gagner, parce que le système contrat-milieu est suffisamment pourvoyeur d'action, et pertinent d'un point de vue épistémique.

La présence d'une seule règle définitoire pour « gagner », (c'est-à-dire qu'il n'y a *qu'une seule chose à faire pour gagner*, montrer le pays nommé), ne réduit pas pour autant la densité épistémique du travail, mais, au contraire, clarifie, pour les élèves, l'enjeu prioritaire du travail. Contrairement à la classe précédemment analysée, où les exigences de formulation d'énoncé complet correct, mêlées à la reconnaissance des drapeaux et des pays, avait engendré un *brouillage des enjeux épistémiques*, dans le cas présent, c'est cette distinction claire entre les enjeux épistémiques qui permet de faire gagner les élèves, ainsi qu'une introduction très progressive des enjeux de savoir (les noms de pays).

Les jeux épistémiques émergents

Cet épisode est également une illustration intéressante de la gestion, à travers l'agencement du milieu, d'une probable hétérogénéité épistémique des élèves, qui pourrait créer des écarts au fil de l'épisode entre « ceux qui savent déjà » et « ceux qui ne savent pas encore ». Alors que le travail *semble*, à première vue, prendre pour point de départ les connaissances personnelles des élèves, les élèves sont tous rendus capables, au fur et à mesure, de localiser correctement les pays anglophones. Nous allons, pour confirmer cette hypothèse, étudier rapidement l'épisode ci-dessous, des tours de parole 215 à 240.

L'épisode ci-dessous se déroule quelques minutes après celui que nous venons d'analyser. Entre-temps, le professeur a poursuivi le travail d'identification des drapeaux, puis a fait répéter plusieurs fois oralement les noms des pays en anglais. Les échanges ci-dessous

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

correspondent à la dernière étape de travail sur la localisation des pays sur le planisphère. Le professeur a distribué aux élèves un planisphère en noir et blanc identique à celui affiché au tableau. Elle a donné en anglais les noms des pays anglophones qui viennent d'être travaillés, en les associant à un numéro, que les élèves ont écrit à l'emplacement des pays, en formulant un énoncé du type « Number one is South Africa. Write 1 on South Africa ».

215.	PE	So what's number one? What's number one? What's number one? Aymeric?
216.	Aymeric	South Africa
217.	PE	South Africa + Ok? South Africa? Euh Nadia + can you come here please? (*Nadia vient au tableau*) ++ Right? And you put the numbers + You put the numbers + What's number two? What's number two? Corentin?
218.	Corentin	It's euh… the… ++ America!
219.	PE	Yes! It's America! The? Bruno?
220.	Bruno	The United States of America.
221.	PE	Very good! The United States of America + number two! Good! Ok! What's number three? Léa?
222.	Léa	Number three is Canada.
223.	PE	Canada! Ok! Number three is Canada! Look (*montre Nadia qui accroche les nombres au fur et à mesure sur les pays*) + and check! What's number four? Manon?
224.	Manon	India
225.	PE	India! Number four is India + What's number five ? Léo?
226.	Léo	Number five it's … euh … euh…euh…
227.	PE	Perrine?
228.	Perrine	Ireland
229.	PE	Ireland! Number five is Ireland + Ok? Check! What's number six? Brice?
230.	Brice	Euh… Number six in… euh Nigeria
231.	PE	Number six is Nigeria + Very good Brice ! Very difficult to pronounce! What's number seven? What's number seven ? Cécile?
232.	Cécile	It's Australia
233.	PE	It's Australia! Very good! What's number eight? Louis?
234.	Louis	It's the United Kingdom
235.	PE	It's the United Kingdom or + Great Britain ok? And what's number nine? Finally what's number nine? Matthieu?
236.	Matthieu	New Zealand
237.	PE	New Zealand + good + Are you ok?
238.	Élèves	Yes!
239.	PE	Right?
240.	Élèves	Yes !

Transcript de la production orale des noms de pays anglophones

Afin de corriger le travail personnel des élèves, c'est-à-dire leur numérotation des pays sur leur planisphère individuel, le professeur demande à Nadia (tdp 217) de venir accrocher les numéros sur les pays correspondants. Tous les élèves, en dehors de Léo (tdp 226), qui interviennent ont localisé correctement les pays demandés, et savent prononcer les noms des pays en anglais. À la fin de la correction, lorsque le professeur demande aux élèves « are you ok ? », « right ? » (tdp 237 et 239), ils répondent « yes ! », ce qui laisse supposer, sans que nous en ayons la certitude absolue, que personne ne s'est trompé. Nous ne savons cependant

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

pas si Léo avait la bonne réponse et n'a pas réussi à prononcer « Ireland » ou bien s'il a fait une erreur de localisation.

Le système de capacités, *localiser un pays anglophone et connaître son drapeau,* que nous avions modélisé dans nos premiers éléments d'analyse en termes de composante d'un jeu épistémique émergent plus vaste, *connaître des données géographiques sur un pays*, semble avoir été développé par tous les élèves. À partir des données dont nous disposons[54], il ne semble pas y avoir de jeu épistémique différencié parmi les élèves. Ceux qui interviennent lors de la correction ont, en outre, été rendus capables de nommer les pays en anglais, ce qui s'explique également par le travail de répétition orale des noms de pays qui a été fourni juste avant.

Ainsi, malgré un état des connaissances probablement différent au départ, les élèves, suite à la situation que nous avons modélisée en tant que jeu d'apprentissage *faire localiser un pays anglophone et connaître son drapeau*, ont développé un même système de capacités :

Capacités épistémiques émergentes	
Les élèves ont été rendus capables de...	
Localiser l'Afrique du Sud, les États-Unis, le Canada, l'Inde, l'Irlande, le Nigeria, l'Australie, le Royaume-Uni et la Nouvelle-Zélande : **tous les élèves**	Connaître et prononcer[55] le nom du pays d'appartenance des drapeaux : **tous les élèves qui interviennent, sauf Léo**

Capacités émergentes du jeu d'apprentissage – épisode 1

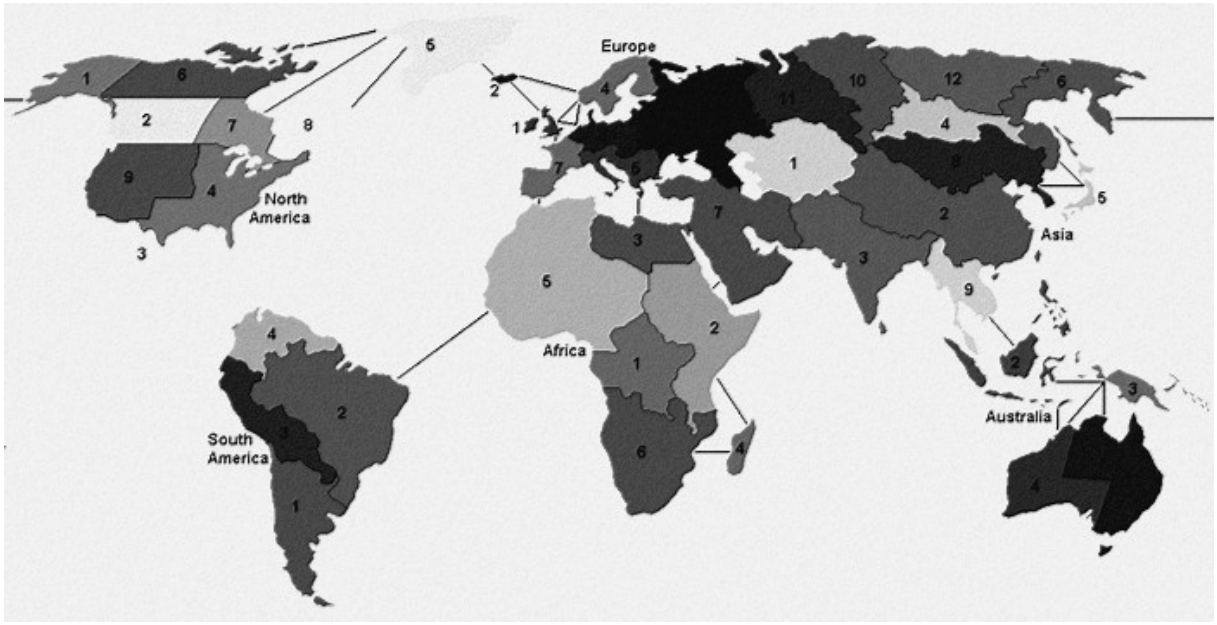
Si nous modélisons ensuite le travail effectué au cours de cet épisode en termes de jeu épistémique source, nous voyons également que cette modélisation permet de saisir l'authenticité qui transparaît en filigrane de la situation que nous avons analysée.

Ainsi, nous pouvons relier notre situation à la pratique suivante : *jouer au jeu de société « Risk »[56] en anglais,* dont voici un plateau de jeu :

[54] C'est-à-dire de la transcription de la séance filmée. Nous ne disposons pas d'un état précis des connaissances de chaque élève.

[55] Nous attestons, suite à l'écoute de la prononciation des noms de pays par les élèves dans le film de la séance, d'une prononciation très acceptable, sans erreur d'accent ni de diphtongue par exemple.

[56] Pour plus de détails concernant ce jeu, voir : http://fr.wikipedia.org/wiki/Risk.



Planisphère en anglais du jeu de société « Risk »

Pour jouer à ce jeu, il faut être capable d'indiquer oralement le nom du pays qu'on souhaite attaquer ou défendre. Il faut également être capable de localiser sur un planisphère en anglais les pays pour pouvoir y poser des fantassins. Les drapeaux ne sont pas utilisés dans ce jeu, mais le système stratégique qu'il est nécessaire de mobiliser pour y jouer nous permet de mieux saisir l'importance d'éléments tels que la bonne prononciation des noms de pays, ou bien la localisation rapide et efficace d'un pays dont il faut également comprendre et mémoriser le nom tel que l'a prononcé un autre joueur.

Nous pouvons résumer de la manière suivante le système stratégique nécessaire pour « gagner », d'une manière très basique, à ce jeu source dont l'éventail des règles est extrêmement complexe :

Règles définitoires	**Règles stratégiques**
Trouver sur la carte l'endroit recherché pour y poser son pion Donner oralement le nom d'un pays	Comprendre sur la carte les informations en anglais Connaître ou comprendre les noms en anglais prononcés par les joueurs Se repérer efficacement sur l'espace du planisphère

Règles définitoires et stratégiques pour gagner au jeu de société « Risk »

Au cours de cet épisode, il y a peu de décalage entre les éléments constitutifs du système stratégique du jeu source et ceux auxquels ont recours les élèves pour gagner au jeu

d'apprentissage. Ce que l'on pourrait qualifier de « nourrissage » adéquat du jeu d'apprentissage par le système stratégique du jeu source explique que la situation mise en place semble efficace. En effet, la majorité des élèves réussissent à se repérer sur leur planisphère, ainsi qu'à connaître les noms des pays en anglais.

4. 5 – Premiers éléments d'analyse épistémique de l'épisode 2 : les capitales

L'épisode que nous analysons se situe lors de la quatrième phase de la quatrième séance sur les sports pratiqués dans les pays anglophones. Juste avant, les élèves ont travaillé par groupes de quatre ou cinq sur des situations de communication visant l'utilisation des énoncés « Can you? », « I can » et « I can't ». L'épisode est constitué de 16 tours de parole et dure de 34 minutes 20 jusqu'à 35 minutes 45, soit 1 minute 25. Deux planisphères sont affichés au tableau : un en couleurs, un autre en noir et blanc, le même que celui dont disposent les élèves.

Cet épisode est constitué de dix tours de questions-réponses, structurés de la même façon. Les élèves doivent donner en anglais le nom de la capitale du pays que leur indique le professeur. Elle leur pose à chaque fois la question : « What is the capital city of ...? ». Elle a dans les mains un jeu d'étiquettes sur lesquelles sont inscrits les noms des capitales ; au fur et à mesure que les élèves donnent les bonnes réponses, elle accroche ces étiquettes au tableau, près du planisphère en noir et blanc duquel elle décroche un numéro sur le pays dont il est question. Ces numéros sont destinés à un travail basé sur la compréhension de questions lors de la phase qui suivra l'épisode analysé.

Cette phase est entièrement en anglais, comme les autres. Les objets de connaissance en jeu lors de cette phase sont les suivants :

- la compréhension à l'oral des noms en anglais des neuf pays à localiser (France, Great Britain, Republic of Ireland, Canada, India, Australia, United States of America, South Africa, New Zealand, Nigeria)
- la connaissance et la prononciation des noms en anglais des capitales de ces pays (Paris, London, Ottawa, Dublin, New Delhi, Canberra, Washington, Pretoria, Wellington, Lagos)
- et la compréhension de l'énoncé « what is the capital city of... ? ».

Les notions linguistiques nécessaires pour comprendre les questions sont accessibles à des

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

élèves de fin de cycle 3, d'autant plus que le professeur commence par donner l'exemple de la Paris comme capitale de la France, et qu'elle reprend à chaque fois la même structure pour formuler sa question.

Cependant, les éléments géographiques qu'il faut mobiliser pour répondre aux demandes du professeur sont plus poussées, et nombreuses. Il faut en effet connaître les capitales de neuf pays situés en dehors de l'Union Européenne.

Les élèves sont donc confrontés à deux éléments liés à la géographie et à la langue qui peuvent éventuellement représenter des obstacles à leur compréhension des questions, ou bien à la production de leurs réponses :

- les noms de neuf pays en anglais,
- et les noms, également en anglais, des capitales de ces neuf pays.

Toutefois les élèves ont travaillé sur ces pays préalablement au cours de la séance ; il s'agit cependant du premier moment d'apprentissage des noms de capitales au cours de cette séquence. En fait, le professeur suppose que les élèves connaissent déjà les noms de ces villes, du moins en grande partie, car elle leur demande comment s'appellent ces capitales, sans qu'il n'y ait eu d'apprentissage spécifique préalable, que ce soit pendant la séquence ou bien au cours de l'année. En procédant ainsi, elle fait donc appel à la sous-composante épistémique du contrat didactique qui est construite à partir d'actions qui n'ont pas été menées dans le cadre des séances d'anglais avec ce groupe-classe.

Ainsi, potentiellement, à quel jeu épistémique les élèves vont-ils être rendus capables de jouer ? Au vu de ces premiers éléments d'analyse, nous pouvons décrire le système de capacités potentiellement émergent en ces termes : *indiquer oralement en anglais la capitale d'un pays anglophone en répondant à la question «what is the capital city of... ? »* . Comme pour l'épisode précédemment analysé, ces capacités relèvent d'une composante du jeu épistémique émergent *connaître des données géographiques sur un pays*.

Nous reprendrons ces éléments pour l'analyse, que nous allons effectuer ci-dessous.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

4. 6 – Épisode 2 : analyse de la pratique effective

296.	PE	**34 min 20** Ok! Very good! Ok? The capital city is +++ number seven! (*accroche l'étiquette "Canberra" sous le nombre 7*) Canberra ! What is the capital city of + very easy + the United States of America? What is the capital city of the United States of America? Laura?
297.	Laura	It's <?>
298.	PE	It's?
299.	Laura	Euh… <?>
300.	PE	No… Nadia?
301.	Nadia	It's New York
302.	PE	No it's not New York + No no no no no no no! Léa?
303.	Léa	It's Washington
304.	PE	Yes! The capital of the…ok! It's Washington (*accroche l'étiquette "Washington" sous le nombre 2*) Ok? United States Washington! President Obama + he lives in Washington in the White House + ok? Obama + he lives in… Now more difficult! + What is the capital city of ++ South Africa? ++ Alan?
305.	Alan	Johannesburg?
306.	PE	No it's not + Well? +++ South Africa? ++ It's Pretoria + Pretoria (*accroche l'étiquette "Pretoria" sous le nombre 1*) Number one Pretoria + Pretoria ok it's ok? And what is the capital city of New Zealand? + What is the capital city of New Zealand, number nine? ++ Do you know?
307.	Élèves	No!
308.	PE	No? It's + Wellington + Wellington + Wellington ok? (*accroche l'étiquette "Wellington" sous le nombre 9*) And finally what is the capital city of Nigeria?
309.	Élèves	La…
310.	PE	Lagos + Lagos ok ?
311.	Élèves	(*en chœur*) Lagos !
312.	PE	Lagos + Lagos (*accroche l'étiquette "Lagos" sous le nombre 6*) **35 min 45**

Transcript de l'épisode 2 sur les capitales des pays anglophones

Juste avant l'épisode, l'enseignante a démarré le travail par un exemple; elle s'appuie sur l'association Paris-France pour faire comprendre aux élèves que la question qu'elle pose porte sur la capitale d'un pays. Elle leur indique qu'il faut prononcer les noms de capitales à l'anglaise, en demandant « Can you say it the English way? » (tdp 270). Les élèves ont identifié, avant cet épisode, la capitale du Québec (Ottawa), de l'Irlande (Dublin), de l'Inde (New Delhi) et de l'Australie (Canberra), après plusieurs propositions de réponses pour chaque pays. Cette manière de faire s'apparente davantage à un jeu de devinettes qu'à des questions-réponses au sens classique du terme.

Lors de cet épisode, le professeur obtient la bonne réponse à sa question sur la capitale des États-Unis (tdp 303) après trois interventions d'élèves. Laura hésite (tdp 297), Nadia propose New York (tdp 301) et Léa (tdp 303) donne la bonne réponse, Washington. Le professeur valide sa proposition (« yes ! », tdp 304) et donne, en anglais, quelques détails en lien avec le statut de capitale de Washington (« President Obama, he lives in Washington in the White House »). Elle demande ensuite quelle est la capitale de l'Afrique du Sud, ce à quoi Aymeric

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

(tdp 305) répond « Johannesburg ». Le professeur, qui semblait avoir anticipé la difficulté des élèves à connaître la capitale de ce pays (« more difficult », tdp 304), donne directement la réponse (« It's Pretoria », tdp 306). Elle procède de même pour Wellington, la capitale de la Nouvelle-Zélande, puis pour Lagos, la capitale du Nigeria, bien que certains élèves semblent connaître le début du mot (« La... », tdp 309). Elle occupe une position topogénétique plutôt haute lors de cet épisode.

La connaissance des noms des capitales n'est probablement pas le seul élément à poser problème pour les élèves. En effet, la prononciation de ces noms, que les élèves n'ont encore jamais travaillée, et que le professeur souhaite produite « à l'anglaise » (« Can you say it the English way? », tdp 270), fait certainement obstacle à la proposition de certaines réponses par les élèves.

La composante épistémique du contrat

Au fil de cet épisode, pour résoudre le milieu-problème qui leur est posé, les élèves doivent s'appuyer sur :

- la répétition des questions par le professeur (au moins deux fois chacune),
- et sur leurs connaissances personnelles des noms des capitales, d'un point de vue géographique, d'un point de vue linguistique (c'est-à-dire de la connaissance du mot en anglais), et d'un point de vue phonologique (c'est-à-dire de la connaissance de la prononciation des mots).

La « résolution » du milieu-problème tient donc en partie dans la mobilisation de connaissances qui ont été bâties de manière individuelle par les élèves, en dehors de l'école, puisque c'est le premier moment de la séquence au cours duquel les noms des capitales anglophones sont étudiés. La connaissance phonologique des capitales pose certainement un véritable problème aux élèves.

« L'hétérogénéité didactique » (Sensevy, 2011, p. 172) des élèves différencie, en fonction de l'état de leurs connaissances, les potentiels d'action disponibles. D'ailleurs, en procédant ainsi, l'enseignante est consciente de faire appel à des connaissances antérieures personnelles car elle demande aux élèves « who knows ? », et non « who remembers ? », par exemple. Le milieu est donc trop résistant pour activer le contrat (répondre aux questions), bien qu'il l'active en partie et pour certains élèves seulement. Les éléments présents dans le contrat ne sont en effet pas suffisants pour que les élèves puissent agit adéquatement.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Le milieu commence à s'affaiblir, à s'affaisser au fil du travail ; c'est pour cela que l'enseignante donne les réponses (tdp 306, 308, 310), ainsi que pour faire avancer la chronogénèse. Les élèves n'ayant pas fourni les réponses eux-mêmes et ne les ayant pas toutes répétées nous pouvons légitimement penser qu'ils sont peu nombreux à avoir intégrer de nouvelles connaissances.

Le professeur fait preuve d'une certaine réticence mais, finalement, comme le milieu ne fournit pas les rétroactions adéquates pour que les élèves évoluent de leur propre mouvement, c'est elle qui fait une bonne partie du travail. À travers l'écoute d'un document sonore dans lequel ces noms auraient été cités, elle aurait peut-être pu donner davantage de sens à la situation initiale. Ce document sonore aurait pu consister en un enregistrement, par exemple, de joueurs en ligne jouant à des jeux géographiques sur Internet.

Se produit donc, dans cette situation, un glissement de jeu (Sensevy, 2011 ; Marlot, 2012), c'est-à-dire un changement d'un des aspects initiaux du jeu d'apprentissage, que le milieu et le contrat n'ont pas permis de rendre fécond. Le jeu d'apprentissage initialement instauré au début du travail, *faire nommer en anglais les capitales des pays anglophones*, devient le suivant : *faire écouter en anglais, à partir du modèle du professeur, les noms des capitales des pays anglophones.*

Ce glissement d'un jeu d'apprentissage à l'autre résulte d'un manque de pertinence épistémique du milieu, ou plutôt, dans ce cas précis, d'une composante épistémique du contrat insuffisante pour aborder le milieu agencé par le professeur.

En termes de capacités émergentes, nous pouvons simplement dire que les élèves ont été rendus capables de *reconnaître et mémoriser en anglais les noms des capitales des États-Unis, de l'Afrique du Sud, de la Nouvelle-Zélande et du Nigeria*.

La distance à un jeu épistémique source

Notre modélisation de la situation en termes de jeu d'apprentissage peut être ensuite modélisée en un jeu épistémique source, qui va nous permettre de nourrir notre analyse et de mieux saisir les mécanismes de fonctionnement en jeu ici. Nous pouvons tenter de relier notre situation à la pratique suivante : *jouer (au sens usuel du terme) au jeu des capitales*.

Le « jeu des capitales » est un jeu en ligne[57], qui existe en version anglaise, dont le but, pour gagner, est d'identifier le plus rapidement possible des capitales de pays du monde entier, dont

[57] Ce jeu est consultable à l'adresse suivante : http://www.geography-map-games.com/

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

les noms sont donnés en anglais. Le jeu des capitales nous semble avoir beaucoup de parenté, au sein de son système stratégique, avec la situation présente, car l'enjeu essentiel se situe pas dans la connaissance des capitales des pays. La langue anglaise est cependant le seul moyen de comprendre les questions et de pouvoir y répondre. La règle définitoire du « jeu des capitales » est la suivante : lorsqu'un nom de capitale apparaît sur l'écran, le joueur dispose de 15 secondes maximum pour déplacer la souris à l'endroit où cette capitale se trouve sur le planisphère. La validation apparaît immédiatement. La procédure est donc inverse à celle que propose le professeur. De plus, ce jeu se situe dans la compréhension de l'écrit et non de l'oral, et il ne fait pas appel à la prononciation de mots.

Le planisphère en ligne dont disposent les participants au « jeu des capitales » est le suivant :



Planisphère en ligne du jeu des capitales

Cette situation met donc en jeu des compétences de repérage, de rapidité, et des connaissances géographiques, mais pas de compréhension ni de production de l'oral. Des versions sonores de ce jeu, faisant appel à des stratégies de compréhension de l'oral, constitueraient des pratiques sources certainement plus pertinentes pour la compréhension de situations d'apprentissage telles que celle que nous venons d'étudier, mais nous n'en avons pas connaissance.

Ceci met en avant la complexité du travail de rattachement de certaines pratiques scolaires à des pratiques sociales existant en dehors de l'école. En effet, relier une pratique observée, modélisée en terme de jeu d'apprentissage, à une pratique sociale, modélisée en terme de jeu épistémique source, ne va pas de soi et nécessité un travail de recherche poussé. L'objectif de cette recherche étant de mettre à profit, pour mieux comprendre et mieux penser les situations d'enseignement-apprentissage, la compréhension des mécanismes de formes culturelles (au sens large du terme) qui sont reconnues socialement, notamment parce qu'elles *fonctionnent*.

Ce lien difficile à établir avec le monde social suggère aussi que ce type de situation, l'apprentissage de connaissances encyclopédiques d'ordre géographique, est en fait intrinsèque, endogène, aux pratiques du monde de l'école, et n'existe pas véritablement en dehors des institutions scolaires. Cette dernière remarque pose alors la question du véritable intérêt de ce type de situation dans le cadre de l'apprentissage d'une langue.

4. 7 – Premiers éléments d'analyse épistémique de l'épisode 3 : la comptine

L'épisode que nous analysons se situe lors de la cinquième et dernière phase de la quatrième séance sur les sports pratiqués dans les pays anglophones. Juste avant, les élèves ont travaillé sur les capitales des pays anglophones. L'épisode est constitué de 20 tours de parole et dure 1 minute 10. Il commence à 50 minutes 20 et se termine à 51 minutes 30.

Au cours de cet épisode, les élèves apprennent la comptine suivante : « Can you hop like a rabbit? Can you walk like a duck? Can you jump like a frog? Can you run like a dog? Can you swim like a fish? Can you fly like a bird? Can you sit like a good child as still as this? ».

L'apprentissage de cette comptine se fait suite au travail mené au cours de cette séance, et au cours des séances précédentes, sur l'énoncé « I can » et sur les verbes d'actions liés au sport. Dans sa fiche de préparation, l'enseignante n'a pas indiqué pourquoi, ni dans quel objectif, elle faisait apprendre cette comptine à ses élèves. Cependant, la vue d'ensemble de la séance que permet la lecture du synopsis large nous permet de saisir la logique de l'inscription de ce travail à cet instant de la chrongénèse, soit, ici, l'apprentissage de cet comptine suite à des phases de travail ayant porté sur :

- l'utilisation des énoncés « I can », « Can you », « He / she can »,
- et sur les sports pratiqués dans les pays anglophones, et sur les verbes en anglais permettant de nommer ces sports (run, swim...).

Suite à des recherches dans des manuels d'enseignement des langues pour l'école primaire[58], ainsi que sur Internet[59], nous pouvons affirmer que la comptine « Can you hop ? » est fréquemment utilisée, dans les pays de langue anglaise, pour faire apprendre aux jeunes enfants la signification des verbes d'action. Elle est également utilisée pour leur apprendre à

[58] Par exemple dans le manuel *I spy 2* (Ashworth & Clark, 2002).
[59] Par exemple : http://www.betterkidcare.psu.edu/BKCKitActivities/Activities75.pdf

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

effectuer les gestes adéquats décrits par les verbes.

Les connaissances en jeu liées à l'apprentissage de cette comptine sont les suivantes :

- l'énoncé « Can you »,
- les verbes d'action hop, walk, jump, run, swim, fly, sit,
- l'adverbe « like »,
- les noms d'animaux (rabbit, duck, frog, dog, fish, bird),
- et les énoncés « a good child » et « as still as this ».

L'énoncé « can you » et les verbes d'actions sont déjà connus des élèves, qui les ont étudiés peu de temps avant. L'apprentissage de l'adverbe « like » ne devrait pas poser beaucoup de difficulté à ce stade de l'apprentissage de l'anglais pour des élèves de CM1-CM2 en fin d'année scolaire. Toutefois, la confusion avec le verbe « like » n'est pas impossible.

Les noms d'animaux non plus ne sont probablement pas inconnus des élèves. Seuls les énoncés « a good child » et « as still as this » peuvent éventuellement présenter un obstacle à la compréhension ou à la mémorisation de la comptine. L'énoncé « as still as this » est également susceptible de poser un problème d'ordre phonologique aux élèves, car la présence rapprochée des sons [s] et [th] n'est pas aisée à prononcer pour un francophone. De plus, la prononciation correcte de l'intonation « montante » des questions (car il s'agit de questions fermées) est en partie conditionnée par la compréhension du contenu ; c'est aussi le cas des liaisons orales entre les mots.

Cette phase d'apprentissage peut également donner lieu à un travail de compréhension du contenu de la comptine, pouvant par exemple passer par la gestuelle. En effet, les verbes d'action de la comptine sont faciles à mimer et traduisent des actions dont la compréhension est peu ambiguë (nager, courir...). Il peut donc s'agir de mimes de l'enseignante, des élèves, ou les deux. La gestuelle constituerait à la fois un support à la compréhension, mais également, éventuellement, à l'intégration du rythme spécifique à la comptine. L'accentuation essentielle de la comptine porte sur les verbes d'action, et, dans une moindre mesure, sur les noms d'animaux. Ce sont ces mots qui traduisent le message du texte. Pour retranscrire ce message, les élèves doivent donc être capables de comprendre les noms d'animaux et surtout les verbes.

Pour l'apprentissage de cette comptine, plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignante. En premier lieu, elle peut s'appuyer sur un document audio (cassette ou CD), ou bien se poser en modèle énonciatif. Elle peut aussi passer en premier lieu par le texte écrit ou bien par des images représentant les actions. Toutefois, le fait d'introduire l'écrit avant de travailler l'écoute

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

et la prononciation de la comptine est peu probable car l'enseignante de la classe, chevronnée tant dans son enseignement que dans sa fonction de formatrice, connaît probablement les difficultés de prononciation qu'une introduction de l'écrit peut entraîner lorsqu'elle est faite trop tôt au sein d'un apprentissage. D'autre part, l'utilisation d'images appuierait la compréhension mais la restreindrait aussi, en délimitant l'imaginaire potentiel. Le passage par la gestuelle, comme le mime, dans un but de compréhension des verbes d'action, servirait, à notre sens, pertinemment l'apprentissage du schéma rythmique de cette comptine, dans laquelle les verbes, au milieu des phrases, tiennent la place la plus importante.

Elle peut également faire répéter aux élèves la comptine au fur et à mesure, dans le but de leur faire intégrer les paroles ainsi que la prononciation. Cette répétition est fort probable ; il s'agirait d'un contrat explicite fort probablement sous-tendu par l'épistémologie pratique de ce professeur insistant sur la nécessité de répéter pour acquérir les règles phonologiques propres à la production de la langue anglaise.

Ainsi, potentiellement, à quel jeu épistémique les élèves vont-ils être rendus capables de jouer ? Au vu de ces premiers éléments d'analyse, nous pouvons décrire ainsi les capacités émergentes du jeu d'apprentissage qui va être joué : *répéter une comptine d'après un modèle*. Ces capacités sont une composante d'un jeu épistémique plus vaste, la *récitation de comptines.*

Nous reprendrons ces éléments pour l'analyse, que nous allons effectuer ci-dessous.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

4. 8 – Épisode 3 : analyse de la pratique effective

400.	PE	And we're going to euh… go on with a little rhyme + remember[60]? Can you hop like a rabbit? Can you walk like a duck? Can you jump like a frog? Can you run (*mime*) like a dog? Can you swim (*mime*) like a fish?
401.	Élèves	*commencent à répéter les paroles au fur et à mesure*
402.	PE	Can you fly (*mime*) like a bird? Can you sit like a good child as still (*mime*) as this? All together? So we're going to start + ok ?
403.	Élèves	*se lèvent*
404.	PE	No + no + no + no (*fait signe de se rasseoir*) ++ Can you hop like a rabbit ?
405.	Élèves	Can you hop like a rabbit ?
406.	PE	Can you walk like a duck? (*mime*)
407.	Élèves	Can you walk like a duck ?
408.	PE	Can you jump (*saute*) like a frog?
409.	Élèves	Can you jump like a frog?
410.	PE	Can you run (*mime*) like a dog?
411.	Élèves	Can you run like a dog?
412.	PE	Can you swim (*mime*) like a fish?
413.	Élèves	Can you swim like a fish?
414.	PE	Can you fly (*mime*) like a bird?
415.	Élèves	Can you fly like a bird?
416.	PE	Can you sit like a good child?
417.	Élèves	Can you sit like a good child?
418.	PE	As still as this?
419.	Élèves	As still as this?
420.	PE	Now + I'm going to give you this + right? (*distribue des étiquettes sur l'énoncé "I can"*) You're going to stick it in your English book **52 min 10**

Transcript de l'épisode 3 – la comptine

L'enseignante commence par réciter le début de la comptine aux élèves, sans appui particulier (tdp 402). Elle poursuit, au même tour de parole, sa récitation en commençant à mimer, d'abord la course, puis la nage, comme nous le voyons ci-dessous. Elle mime l'action au moment où elle récite les verbes, comme par exemple pour « fly » et « swim » :





Les élèves commencent (tdp 401) à répéter les paroles de la comptine à la suite de l'enseignante, sans demande de sa part. Elle continue la comptine (tdp 402) puis indique aux

[60] Le mot « remember » ne renvoie pas au fait que la comptine soit déjà connue des élèves, mais au fait que le professeur ait indiqué aux élèves en début de séance qu'ils apprendraient une comptine.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

élèves qu'ils vont la répéter avec elle. Les élèves se lèvent, peut-être par un effet de contrat, qui est la trace :

- de l'habitude d'apprendre ou de réciter debout une comptine ou un chant,
- et d'une règle d'action répandue dans l'enseignement des langues, qui consiste à associer le dire et le faire.

Le travail de répétition (tdp 404 à 419) s'effectue de la manière suivante, identique pour chaque phrase de la comptine : l'enseignante récite une phrase, et mime l'action de chaque verbe, puis les élèves répètent. Au dernier tour de parole, le professeur distribue une feuille à coller dans le cahier, en rapport avec un travail effectué précédemment.

Le contrat de répétition

Cet épisode est un exemple « exemplaire » (Kuhn, 1990) du contrat de répétition des comptines et des chants dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, au sens de « paradigme didactique » (*Ibid*., p. 707). Plus précisément, nous caractérisons cette situation en tant qu'exemple exemplaire parce que nous la considérons comme symbolique d'autres situations parentes, parce que nous tentons, en caractérisant cette situation, de résoudre un problème, celui qui permet de caractériser la place du contrat de répétition au sein de l'apprentissage d'une comptine en langue vivante.

Dans cet épisode, les élèves sont confrontés à un milieu constitué par la comptine en anglais, récitée par le professeur. Ce milieu active rapidement une forme contractuelle, celle de la répétition des paroles professorales. Les élèves commencent à répéter sans demande particulière de la part du professeur, probablement parce qu'il s'agit d'une habitude d'action fortement ancrée, non seulement dans cette classe, mais, à notre sens, à l'école, lors des situations d'apprentissage de chants et de comptines. Ainsi, dans cette classe, en anglais, dans l'esprit des élèves, les comptines et les chants s'apprennent par la répétition des paroles récitées par le professeur. Il s'agit donc d'une habitude de travail de transmission orale basé sur la mémorisation d'énoncés. Le contrat de répétition, dans le cadre de l'apprentissage d'une comptine comme dans cet épisode, repose sur un forme *d'habitude de mémorisation sur la base d'une transmission orale*. Ceci n'est pas sans rappeler la pratique des conteurs ou des chanteurs dans des contextes où l'écrit n'est pas utilisé, et où toute l'efficacité de la transmission repose sur une « bonne » manière de raconter un texte.

Ici, en termes de modélisation sous forme de jeu d'apprentissage, les élèves jouent au jeu qui

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

suit : *à l'aide du modèle du professeur, faire réciter une comptine en anglais*. Ce jeu d'apprentissage comporte un volet générique, que nous soulignons, à d'autres disciplines de l'école, comme l'éducation musicale ; nous le spécifions ici à l'apprentissage de l'anglais.

Cette analyse nous permet d'effectuer un rapprochement entre la notion de contrat didactique et celle de règle définitoire. Le contrat didactique, tel que nous l'avons décrit, est un système stratégique, constitué d'éléments transactionnels et épistémiques, avec lequel l'apprenant appréhende une situation didactique. Dans cette situation, le contrat est le suivant : répéter ce que dit le professeur lorsqu'il récite une comptine. C'est l'effet de ce contrat qui pousse les élèves à répéter par eux-mêmes la comptine au tour de parole 401. La règle définitoire, telle qu'elle est énoncée au tour de parole 402 par le professeur pour apprendre à réciter la comptine à l'aide du modèle professoral, est la suivante : répéter tous ensemble (« All together »). L'analyse de cette situation nous amène à caractériser *la règle définitoire comme un volet formulable, explicite, du contrat didactique*.

La règle stratégique, quant à elle, indique comment « bien jouer au jeu ». C'est une règle souvent explicitement formulée, mais pas toujours. Elle peut être énoncée avant ou après le jeu, ce qui change beaucoup « la donne ». Dans cette situation, pour répéter à l'identique ce que dit le professeur, il faut prendre par exemple prendre appui sur des mots déjà connus. La règle stratégique n'est pas verbalisée mais, comme nous l'avons précédemment remarqué dans nos analyses, elle est « évidente » car est constitue une règle très générique, très répandue. Certains élèves actualisent cette règle stratégique en stratégie effective pour réussir à apprendre la comptine, mais certainement pas tous. Nous pouvons supposer par exemple que des élèves produisent des mouvements de lèvres pour donner le change, par exemple. Ce type de stratégie ne leur permet cependant pas de gagner le jeu.

La place de la gestuelle

Dans le but de faire comprendre aux élèves ce que signifient les verbes d'action de la comptine, le professeur mime chacun de ces verbes au fur et à mesure de la récitation de la comptine, en « modélisant » ces actions. Par exemple, la nage est modélisée comme un mouvement des bras vers l'avant, symbolisant certainement la pratique du crawl. Pour comprendre le contenu de la comptine, les élèves peuvent donc s'appuyer sur la sémiose produite par l'enseignante. L'appui sur la gestuelle du professeur présente deux principaux intérêts. Le premier est celui de l'entrée dans la langue par le corps, dont Aden et Stone

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

résument ici l'importance :

> *« La parole naît de la perception sensorielle, du mouvement du corps dans l'espace, on communique d'abord par résonance motrice et émotionnelle et par empathie (Thirioux & Berthoz, 2010). C'est par là que tout langage advient. » (2011, p. 15)*

L'autre intérêt de l'appui sur la gestuelle, lorsqu'elle vise à se faire comprendre d'autui, est son ancrage dans des pratiques usuelles de communication. Le recours aux gestes est en effet une manière de se faire comprendre d'autrui, ou du moins d'essayer de faire passer l'essentiel du message.

Derrière cet appui sur la gestuelle, émerge une forme de contrat didactique, celle de la tolérance à l'ambiguïté. En effet, lorsque le professeur mime les actions, les élèves ne cherchent pas à traduire ; or, pour mimer « sit as a good child, as still as this », le professeur se tient bien droit, avec l'index le bras levés bien droit :



Représentation de « sit as a good child » par le professeur

Mais il n'est pas certain que l'énoncé soit bien compris, ni même que le verbe « sit » ne soit pas confondu avec « se tenir droit » par exemple. Il semble que le fait de ne pas demander au professeur la traduction, ni une explication supplémentaire, soit la trace d'une habitude d'action dans la classe, d'un système stratégique habituel des élèves, que nous pourrions donc caractériser comme un contrat de tolérance à l'ambiguïté des énoncés en anglais, dont l'effet serait particulièrement fort dans cette situation.

Les élèves mémorisent en effet des énoncés, qu'ils seront amenés à réciter, à chanter, et dont ils ne saisissent pas parfaitement le contenu, mais dont ils doivent avoir saisi l'essentiel du message pour être capables de les dire avec un rythme qui leur donne du sens. Cette forme de contrat sert donc à ne pas interrompre l'avancée de la chronogénèse ; elle correspond à des attentes de la part du professeur, ainsi que des élèves. Le professeur attend que les élèves continuent à mémoriser la comptine, en passant outre des éléments de langue qui ne sont pas

parfaitement compris. Les élèves, pour activer ce contrat, attendent également de la part du professeur des indices suffisamment explicites, qui leur permettent de saisir globalement le message présent dans le discours en anglais, ici, la comptine. La gestuelle constitue un de ces indices.

En termes de jeux

Dans cet épisode, l'enseignante *fait répéter une comptine en anglais d'après le modèle du professeur*. Ce jeu d'apprentissage, dont la règle définitoire est d'apprendre la comptine « Can you hop », se caractérise par d'autres règles définitoires qui mettent en jeu l'écoute de la comptine, puis la répétition « tous ensemble » (« all together ») d'après le modèle du professeur. En appliquant cette règle, ils sont rendus capables de *mémoriser la comptine « Can you hop ? »*. Mémoriser la comptine « Can you hop? » est une capacité émergente de ce jeu d'apprentissage, et constitue en fait une composante d'un jeu épistémique plus vaste, *la récitation de comptines*. Si nous relions ce système de capacités, qui émerge du jeu d'apprentissage tel qu'il a été joué, trois possibilités de modélisations en terme de jeu épistémique source s'offrent à nous.

Les deux premières modélisations ont un lien plus évident avec la pratique de classe, tandis que la troisième possibilité est moins flagrante car elle n'appartient pas au monde des jeunes enfants.

Les deux premières possibilités renvoient au classement en deux catégories effectué par Opie & Opie (1959) : les « jeux de nourrice », que les adultes utilisent pour amuser et pour accompagner le développement moteur et langagier des très jeunes enfants, et le « folklore enfantin », qui sont des formulettes, de petites histoires chantées, ou des procédés d'élimination. Diverses études (recensées notamment par Arleo, 2001) ont été menées dans plusieurs pays sur une éventuelle universalité du rythme des comptines. Elles ont par exemple montré que leur rythme, quelle que soit la structure de la langue à laquelle elles appartiennent, est généralement binaire (Brailoiu, 1973), et basé sur quatre pulsations (Burling, 1966). Ces hypothèses peuvent laisser considérer que l'apprentissage d'une comptine dans une autre langue est universellement accessible, si l'entrée dans cet apprentissage s'effectue par le rythme. La comptine se situe donc selon nous à mi-chemin entre la poésie, par ses rimes et son rythme régulier, et le chant, par l'attention que celui qui la récite doit apporter à sa mélodie, à la manière dont il la scande. Ainsi, les enfants apprenant des comptines sont rendus

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

capables de reproduire un rythme, des paroles et éventuellement des gestes.

La première modélisation, en termes de jeu épistémique source, est celle de la comptine telle qu'elle se pratique par les parents de très jeunes enfants, ou par les nourrices, qu'on appelle parfois les « jeux de nourrice ». Ces comptines mettent en jeu des gestes, en particulier avec les mains et les doigts, ainsi qu'un rythme spécifique à chacune de ces comptines. Elles appartiennent généralement à un patrimoine et se transmettent de génération en génération. Elles s'appuient sur les gestes car les très jeunes enfants ne peuvent se référer à l'écrit. Leur bonne mémorisation par les jeunes enfants repose donc sur la qualité de la transmission orale et sur les indices paralinguistiques comme les gestes ou le ton.

La seconde modélisation d'une pratique source, reconnue dans la société, est celle de la comptine telle que la pratiquent les enfants entre eux, en particulier sur les cours de récréation lorsqu'ils déterminent par exemple lequel d'entre eux sera éliminé un jeu. Ce type de comptine met également en jeu des gestes et un rythme précis, qui seront les éléments déterminants de la participation d'un enfant, par exemple, à un jeu donné pour lequel il faut distribuer des rôles. Ces comptines font également partie du patrimoine et se transmettent entre les enfants.

La troisième modélisation est celle du *slam. L*e *slam*, issu d'une idée du poète Marc Smith[61], est la déclamation d'un texte poétique. À l'origine, les *slameurs* récitaient, en mettant le ton le plus approprié, et sous forme de concours, des poèmes dans le but de réhabiliter la récitation de textes écrits. La performance orale est primordiale dans le *slam*. Ce mot, qui signifie « claquer » (au sens de claquer une porte, par exemple), a été en partie choisi par Marc Smith parce qu'il fait appel à une certain sens de la sonorité. Les *slameurs* récitent des textes poétiques en accordant une place importante à la diction, ainsi qu'aux gestes. Comme pour la comptine, l'intonation et le rythme sont réguliers, contrairement à d'autres pratiques comme le rap, qui cultive une inadéquation à ces schémas rythmiques et métriques (Rubin, 2003). La pratique du *slam* interdit l'utilisation d'instruments musicaux, car c'est la diction du *slameur* qui donne sa mélodie au texte dit. Le *slam* renvoie donc à des compétences de diction, de gestuelle, et de maîtrise du sens du texte dit, dans le but de transmettre un message.

Parmi ces trois modélisations, la pratique du jeu de nourrice nous semble la plus appropriée pour appréhender la manière dont se joue l'apprentissage dans cet épisode. En effet, l'élément

[61] Le site de Marc Smith est consultable à cette adresse : http://marckellysmith.com/.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

qui différencie ces trois pratiques, reconnues dans la société, est leur fonction. La fonction essentielle des jeux de nourrice est d'accompagner le développement moteur et langagier des bébés et des très jeunes enfants ; la fonction des comptines de cour de récréation est de statufier les rôles des participants ; la fonction du *slam* est de transmettre un message. C'est donc à la lumière de cette fonction de transmission d'un message que nous choisissons de relier le jeu d'apprentissage de la comptine « Can you hop ? » à celui de la pratique du jeu de nourrice. Comme nous l'avons expliqué dans nos premiers éléments d'analyse, la comptine « Can you hop ? » a généralement pour fonction, dans les pays de langue anglaise, d'aider les jeunes enfants à nommer des actions et à effectuer les gestes adéquats, c'est-à-dire d'accompagner le développement langagier et moteur.

Nous pouvons en premier lieu résumer de la manière suivante le système stratégique nécessaire pour « gagner » à ce jeu d'apprentissage (faire répéter la comptine « Can you hop en anglais d'après le modèle du professeur) :

Règles définitoires	**Règles stratégiques**	**Stratégies déductibles**
Regarder et écouter le professeur réciter la comptine « Can you hop ? » Répéter la comptine « Can you hop ? » après le professeur	Comprendre la signification des verbes « hop, walk, jump, run, swim, fly, sit » en s'appuyant sur la gestuelle produite par le professeur Mémoriser la comptine récitée Prendre appui sur les mots déjà connus	Les élèves répètent les paroles du professeur Certains élèves s'appuient sur des mots déjà connus Certains élèves produisent des mouvements de lèvres Certains élèves répètent une partie des mots

Système stratégique pour gagner au jeu de la comptine « Can you hop ? »

Nous parlons en termes de stratégies déductibles dans le tableau ci-dessus car nous ne sommes pas en mesure d'attester des stratégies effectives déployées par les élèves.

Nous pouvons ensuite résumer de la manière suivante le système stratégique nécessaire pour « gagner » au jeu source du jeu de nourrice :

Règles définitoires	**Règles stratégiques**
Réciter une comptine Utiliser son corps pour accompagner le sens des mots	Avoir un certain sens du rythme Avoir une gestuelle expressive et compréhensible Connaître le texte de la comptine Mémoriser la comptine en s'appuyant sur les gestes

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Règles définitoires et stratégiques pour gagner au jeu du « jeu de nourrice »

Dans cette situation, la comparaison du système stratégique mis en place pour apprendre la comptine nous semble pertinemment lié au système stratégique de la récitation du jeu de nourrice, par l'importance accordée à la gestuelle et au sens du message porté par les verbes d'action de la comptine, qui permet aux élèves de repérer le rythme adéquat à sa récitation.
Le fait de nourrir notre analyse de cette comparaison à une pratique reconnue dans la société nous permet de saisir plus précisément sous quelles conditions cette situation didactique peut fonctionner adéquatement. Ici, la situation semble fonctionner parce que, à la lumière d'un système stratégique qui fonctionne en tant que forme culturelle reconnue socialement, tel que celui du jeu de nourrice, nous pouvons dire, dans le système stratégique d'apprentissage de « Can you hop ? », qu'il existe des similitudes dans les manières d'appréhender la récitation et la mémorisation, en particulier à travers l'appui sur la gestuelle pour comprendre le sens des mots. C'est donc la similitude à un système qui fonctionne dans la société qui nous permet d'avancer que cette situation fonctionne également.

4. 9 – Analyse à gros grain de l'ensemble de la séance

La classe sur laquelle nous venons de porter nos analyses se différencie de la précédente par l'utilisation exclusive de l'anglais. Chez le premier professeur, qui travaillait sur la constitution du drapeau du « Union Jack », l'utilisation de la langue française au cours du travail portant sur la culture tenait une place importante, que nous avions identifié comme la trace d'une habitude d'action, c'est-à-dire un contrat didactique, qui pourrait être qualifié de contrat de *travail sur la culture en langue maternelle* dans la pratique de ce professeur. C'est peut-être l'habitude de cette utilisation du français qui pousse le professeur à faire traduire par ses élèves les noms des territoires des Îles Britanniques, au lieu de passer par d'autres façons de résoudre le problème posé dans la situation. Ce contrat est aussi intrinsèquement lié à celui de la formulation des énoncés complets corrects, car, par son exigence à faire produire ce type d'énoncés en anglais par les élèves, il n'est probablement pas envisageable pour ce professeur de travailler sur la culture en anglais.
Dans la classe qui travaille sur la séquence portant sur les sports pratiqués en pays anglophones, il n'y a pas de trace de ce type d'habitude d'action. Le travail sur la culture (au

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

sens où l'entend le professeur dans sa séance) est entièrement mené en anglais, mais basé sur moins d'explications et de faits aussi complexes que dans la classe travaillant sur le « Union Jack ». Il arrive toutefois que les élèves ne parlent pas du tout anglais, par exemple lors de l'épisode de désignation des pays sur le planisphère. Cette manière de travailler se situe à l'opposé de l'épisode analysé dans la classe qui étudie les drapeaux anglais, écossais et irlandais. Le professeur se focalise, au fil des épisodes, sur un seul enjeu de savoir ; par exemple, pour localiser les pays anglophones sur le planisphère tout en travaillant en anglais, elle fait comprendre aux élèves, par la manière dont elle agence le système contrat-milieu, que *la seule chose à faire* (pour gagner au jeu, en des termes théoriques) est de désigner les pays. La réception du discours en anglais tient une place importante au cours de ce travail et est intrinsèque aux savoirs travaillés en rapport avec les planisphères et les drapeaux, mais la place occupée par la langue n'occulte pas les autres enjeux.

Il n'y a pas, comme dans la classe étudiant les drapeaux des Îles Britanniques, un *brouillage épistémique* quant aux enjeux prioritaires sur lesquels les élèves devraient se focaliser.

Il existe dans la classe qui travaille sur les sports des pays anglophones une habitude d'action qui est davantage liée à l'utilisation exclusive de l'anglais qui intègre une forme de tolérance à l'ambiguïté des énoncés en anglais. Cette tolérance jouer un rôle de moteur pour l'apprentissage, comme l'a souligné Gruson :

> *« Plusieurs auteurs, dont notamment Ely (1989) et Naiman & al. (1978), ont montré que la tolérance à l'ambiguïté est un des facteurs qui prédisent le mieux le succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère. » (Gruson, 2012, p. 337)*

Cette forme de contrat didactique constitue, dans cette classe, une nécessité pour faire avancer la chronogénèse, au vu de l'emploi majoritaire de l'anglais. Elle est également intrinsèquement liée à l'agencement d'un milieu porteur de nombreux indices permettant de le résoudre. Dans les épisodes que nous avons étudiés, en particulier le deuxième, qui porte sur la localisation des pays sur le planisphère, la sémiose du milieu, qui occupe une place première dans l'orientation des actions des élèves, est agencée de manière fructueuse, car elle permet à tous les élèves de « gagner le jeu », c'est-à-dire de savoir localiser les pays. Nous n'avons donc pas été en mesure d'observer l'émergence de capacités épistémiques différenciées que les élèves ont développés au cours de ces épisodes. Ces formes contractuelles, et ces agencements au sein du milieu, semblent donc avoir été à la fois efficaces et équitables, pour les quelques élèves venus au tableau.

De plus, à plusieurs reprises, nous avons observé, en analysant les actions de ce professeur et de celles de ses élèves, peu de différence entre les règles stratégiques énoncées par le professeur et les stratégies effectives des élèves. Les règles stratégiques, que nous avons caractérisées lors de l'analyse de l'épisode de la comptine, peuvent donc être vues comme des affordances du système contrat-milieu, dont les élèves se saisissent ou non pour les utiliser en tant que stratégies, au moment de la prise en charge de leur propre apprentissage. Ces remarques vont dans le sens des propos de Sensevy :

> *« [Le] milieu contient un certain nombre d'affordances, de saillances dont l'élève fait usage pour jouer, et qui peuvent activer des stratégies pour gagner (en principe). […] Ces affordances, ces saillances, sont des propriétés du milieu signifiantes pour un certain système stratégique. » (2011, p. 108)*

Enfin, pour terminer cette synthèse, nous souhaitons revenir sur la question de la modélisation des pratiques observées. Ces pratiques de classe sont référées à des pratiques culturelles, qui, elles, sont modélisées sous la forme de jeux épistémiques sources. L'objectif d'utilisation d'un tel outil conceptuel est, nous l'avons indiqué, de saisir en quoi le mécanisme de fonctionnement d'une pratique culturelle reconnue socialement, une pratique « source », peut nourrir la compréhension, pour le chercheur, du mécanisme de fonctionnement d'une pratique observée.

La détermination du jeu épistémique source le plus adéquat pour appréhender une pratique spécifique est un cheminement délicat, et relève bien, comme nous l'avons détaillé lors de l'analyse de l'épisode de la comptine, d'un *certain choix* du chercheur pour nourrir une *certaine analyse* dans le cadre d'une *certaine problématique*. Dans notre cas, il nous a semblé pertinent de nous référer, pour ce choix, à la fonction sociale tenue par le jeu source, afin de déterminer vers laquelle de nos trois modélisations nous pouvions nous tourner. En effet, un système stratégique est façonné selon la fonction attribuée à la pratique source. C'est pourquoi cette manière de « pister » le jeu épistémique source qui serait le plus pertinent dans le cadre d'une certaine analyse nous apparaît comme une perspective méthodologique fructueuse lors d'un travail de description en termes de règles définitoires, de règles stratégiques, et de stratégies.

5 – Analyse d'un épisode extrait d'une séance en visioconférence

Contrairement aux précédentes classes, la séance de visioconférence que nous analysons n'a pas fait l'objet d'une demande spécifique de notre part ; elle a été mise en place au mois de décembre 2007, dans une classe de CM1 du Finistère, en visioconférence avec une classe anglaise du Devon. Comme nous l'avions précédemment indiqué, les professeurs, français et anglais, qui enseignent dans ces deux classes, travaillent ensemble depuis de nombreuses années, et ont l'habitude de se retrouver une à deux fois par semaine pour des échanges en visioconférence entre leurs classes. Les élèves français apprennent l'anglais depuis deux ou trois ans, en visioconférence mais aussi en classe, de manière plus « ordinaire ». Les élèves anglais de la classe filmée pour cette séance apprennent le français de manière moins régulière, et depuis moins longtemps que les Français. Brigitte Gruson, avec qui nous travaillons, au sein d'un collectif de recherche sur la visioconférence, à produire des analyses portant sur les séances mises en place par ce professeur, détaille ci-dessous le contexte de ces séances :

> *« L'objectif de leurs échanges est de permettre à leurs élèves de communiquer avec des locuteurs natifs et ainsi de renforcer leurs compétences dans la langue cible. Pour ce faire, les échanges se déroulent pour partie en anglais et en français. Dans ce dispositif, chaque groupe d'élèves, en tant que natifs, est institué « expert » de sa propre langue et sert donc de modèle pour ses partenaires. Ces séances bilingues sont ainsi fondées sur un principe de réciprocité et d'équité. Dans cette perspective, le temps consacré à chaque langue doit être équivalent même si la répartition entre les langues peut varier en fonction des thèmes abordés ou de la période. Ainsi, chaque classe partenaire doit pouvoir retirer des séances en visioconférence un profit le plus égal possible. Quoi qu'il en soit, les séances de visioconférence reposent sur un systèmes d'attentes entre les élèves et les professeurs tout à fait spécifique et instaurent, de fait, une nouvelle forme de contrat que nous nous proposons de nommer, en première approximation, contrat de réciprocité » (Gruson, 2010, p.397)*

C'est sur la base de cette réciprocité que les classes donnent régulièrement à voir, chacune leur tour, des « formes culturelles reconnues » qui leur sont propres. C'est donc le cas, lors de cette séance, de l'explication par la classe française, de la recette des crêpes aux Anglais. La classe française se situe à la pointe du Finistère, à Brest, où la crêpe est un produit très répandu.
L'alternance des deux langues utilisées est une caractéristique des échanges qui se déroulent entre ces deux classes depuis des années ; le travail ne s'effectue pas sur la base d'une séance

en une langue donnée, puis de la séance suivante dans l'autre langue. Selon les propos tenus par le professeur français, qui travaille au sein du Groupe de Recherche IUFM (GRI) sur la visioconférence, le français et l'anglais sont utilisées de manière équivalente au cours des échanges en visioconférence, mais les professeurs ne se concertent pas en amont des échanges sur la langue qui sera utilisée. Le GRI travaille actuellement à la caractérisation de ces phénomènes d'alternance codique et sur les effets engendrés pour les apprenants.

Nous ne disposons pas, pour nos premiers éléments d'analyse préalable à l'analyse de la situation effective, de fiches de préparation des professeurs, ni d'éléments matériels ayant servi au cours de la séance. En effet, cette séance, datée de 2007, n'a pas été élaborée ni filmée dans le cadre d'un travail de recherche, et l'enseignant n'a pas conservé de documents spécifiquement utilisés lors de cette visioconférence. D'un point de vue méthodologique, nous garderons donc à l'esprit que nos analyses ne pourront pas forcément être complétées par des éléments autres que la transcription du film de la séance.

5. 1 – Premiers éléments d'analyse épistémique de la recette des crêpes

La séance en visioconférence porte sur la recette des crêpes. Pour cette séance, les élèves français sont vêtus avec des vêtements de cuisine et l'un d'eux porte un chapeau de chef cuisinier, comme le montre cette image :



Ils sont accompagnés d'un adulte faisant office de crêpier, qui se charge des gestes techniques en lien avec la « bilig » (crêpière en breton), ainsi que de l'étalage de la pâte sur cette même bilig à l'aide d'un « rozell »[62]. Les images ci-dessous représentent un rozell et une bilig :

[62] Nom breton qui désigne l'ustensile permettant d'étaler la pâte, que l'on pourrait traduire en français par « râteau ».

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013



Lors de cette séance, les élèves français fournissent aux Anglais la recette des crêpes, et les Français, comme les Anglais, préparent la pâte simultanément, puis chauffent les crêpes.
Comme nous l'avons précisé, nous ne disposons pas des documents ayant servi au cours de cette visioconférence. C'est pourquoi, dans le but de produire une analyse préalable des enjeux de savoirs potentiels, nous allons simplement nous focaliser sur les enjeux de la recette de la pâte à crêpes. Pour cela, nous avons prélevé dans le transcript la recette[63] qui est utilisée.
La recette de la pâte à crêpes qui est utilisée dans cette séance est la suivante : il faut mélanger 250 grammes de farine avec un demi-verre de sucre, puis y ajouter deux œufs entiers, et mélanger le tout avec une pincée de sel. La pâte doit ensuite être étalée de manière circulaire sur la bilig chaude, puis retournée, pour faire cuire chaque côté. Suite à la préparation en commun des professeurs en amont de la séance, au moment où le film démarre, les élèves anglais et français disposent, chacun de leur côté du matériel et des ingrédients nécessaires, que nous recensons ci-dessous :

Classe française	**Classe anglaise**
Farine, sucre, sel, œufs, lait	Flour, sugar, salt, eggs, milk
Un verre	A cup
Un saladier	A bowl
Une cuillère	A spoon
Une louche	A ladle
Une bilig	A pan
Un rozell	A wooden ustensil

Matériel disponible pour la pâte à crêpes

Nous avons fait le choix de recenser les enjeux potentiels de savoir dans un tableau permettant de voir d'emblée ce que cette situation recouvre, à la fois pour les élèves français et anglais :

[63] Il existe de très nombreuses variantes de la recette de préparation des crêpes en Bretagne ; c'est pourquoi nous effectuons notre analyse préalable à partir d'éléments extraits du transcript.

Savoirs potentiels en jeu – élèves français	Savoirs potentiels en jeu – élèves anglais
Les noms des ingrédients en anglais (flour, sugar, egg, salt, milk) Les verbes d'action de la cuisine en anglais (mix, add, pour, toss, cook) Les noms en anglais des ustensiles possiblement utilisés (bowl, ladle, rozell, bilig ou pan)	Les noms des ingrédients en français (farine, sucre, œuf, sel, lait) Les verbes d'action de la cuisine en français (mélanger, ajouter, verser, retourner, chauffer) Les noms en français des ustensiles possiblement utilisés (saladier, louche, rozell, bilig ou crêpière)

Le lexique en jeu dans cette situation relève essentiellement de la cuisine ; parmi ces mots, deux mots sont en breton, mais ils sont employés tels quels dans la langue française, dans le langage des crêpiers. Certains de ces mots sont probablement déjà connus des élèves, en particulier des noms d'ingrédients tels que « milk ». Des mots comme les noms des ustensiles en breton, s'ils sont utilisés, peuvent toutefois poser problème ; de plus, la classe anglaise ne dispose pas, *a priori*, de ce type d'ustensiles très spécifiques pour réaliser ses crêpes. Ces mots peuvent être introduits par les élèves, à qui les professeurs peuvent demander de décrire ce que font ceux qui cuisinent, ou bien faire l'objet de questions, peut-être préparées à l'avance, par les Anglais. Les Français peuvent aussi être amenés à poser des questions. Il est également possible qu'un élève français lise la recette, en français ou bien en anglais. Les mots qui vont être employés par les élèves devront, pour être compris, respecter un seuil minimum de prononciation de la langue cible, quelle que soit cette langue.

Les élèves, pour tous ces cas de figure, devront donc mobiliser des compétences d'expression et compréhension orales. Les énoncés permettant des demandes de répétition ou de clarification, tels que « How do you say... ? », « What does … mean ? », ou encore « Can you repeat ? », sont susceptibles d'être utilisés à plusieurs reprises. L'usage de ces mots reste en effet essentiel, même et surtout en apprentissage par visioconférence, de la même manière que lorsqu'on échange avec un locuteur anglophone, par exemple.

Il est également probable que les élèves, du côté français comme du côté anglais, choisissent des énoncés grammaticaux déjà connus afin de s'exprimer, ou bien qu'ils énoncent seulement les noms, en sachant que l'image (ou le professeur, ou un autre élève) peut faire office de complément à la compréhension du discours. Il peut s'agir d'énoncés du type « This is + nom d'un ingrédient », ou bien encore « What are you doing? », « What is it? », etc.

En visioconférence, le contrat didactique tient certainement une place très importante avec des élèves d'école primaire. Par exemple, la mobilisation de la composante épistémique du

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

contrat, c'est-à-dire de ce que les élèves savent déjà faire, déjà dire, détermine très probablement les contenus d'un grand nombre d'échanges entre les élèves.

De plus, l'utilisation de certains mots n'est pas forcément nécessaire pour réussir à réaliser la pâte ; par exemple, la structure « Now let's put some sugar in the bowl » n'est pas moins compréhensible que de dire uniquement « sugar » et de faire l'action de verser le sucre devant la caméra. Il est également possible que les professeurs interviennent pour aider les élèves à mieux prononcer, voire pour traduire. La traduction médiée par les professeurs aurait toutefois pour effet de provoquer une rupture, au sens usuel du terme, mais aussi au sens épistémique, dans le bon déroulement de la communication. Mais les élèves peuvent très bien se poser des questions afin d'apprendre le lexique utilisé dans chacune des langues.

Les indices non verbaux sont aussi un appui important à la communication, notamment en réduisant les ambiguïtés du discours (Develotte, Kern & Guichon, 2007). En effet, ces indices paralinguistiques contribuent à réguler la production orale des apprenants sans l'interrompre (*Ibid*.).

Cette situation présente également un fort potentiel de développement de compétences interculturelles, au sens de l'émergence de nouvelles signifcations comme l'entend Kramsch (1993, 2009), voire de ce que Puren (2002) appelle la compétence co-culturelle, c'est-à-dire de l'émergence de significations partagées suite à des actions menées en commun, sur lesquelles les élèves français et anglais doivent, pour gagner au jeu, porter une attention conjointe aux éléments constitutifs de la recette. Toutefois, la réalisation de la pâte ne sera pas faite en commun, mais de manière simultanée et similaire (si les Anglais arrivent à suivre les indications) en France et en Angleterre.

Nous allons chercher à déterminer si le rapport entre les deux classes relève davantage de l'imitation, ou bien de la simulation (Sebanz, Bekkering & Knoblich, 2006 ; Aden, 2009 ; Sensevy, 2011), c'est-à-dire si ce rapport se situe davantage dans une forme de simulacre ou bien s'il s'inscrit dans un travail sur la nature de la pratique de réalisation des crêpes.

De plus, les actions, ainsi que l'utilisation d'ustensiles, spécifiques à la réalisation des crêpes présente l'intérêt potentiel de faire construire par les élèves des affordances communes quant à l'utilisation de ces objets, ou bien, pour les élèves anglais, de construire des significations concernant ce qu'il est possible de faire à partir de tels objets, en particulier la bilig et le rozell, dont la fonction est exclusivement liée aux crêpes. Ces mots portent une forte « valeur ajoutée », au sens de Galisson (1995), parce qu'ils sont porteurs d'un sens que leur ont

attribués certains usages culturels très spécifiques.

Ainsi, potentiellement, les élèves français vont être rendus capables de *faire voir aux élèves anglais comment ils cuisinent des crêpes*. De leur côté, les élèves anglais vont être rendus capables de *cuisiner des crêpes à la manière de leurs interlocuteurs français, d'après les indications qu'ils leurs fournissent.* Chaque classe va aussi certainement fournir le lexique propre à cette recette.

À partir des ces premiers éléments, nous allons mener l'analyse de a situation effective.

5. 2 – La recette des crêpes : analyse de la pratique effective

Notre « épisode » est en fait constitué de trois échanges ; le premier échange porte sur l'ajout du sucre à la pâte. Dans notre transcription, PEFR désigne le Professeur des Écoles français et PEGB le Professeur des Écoles anglais.

103.	Alan	Un demi-verre de sucre en poudre
104.	PEGB	Un demi-verre + what's demi ? Demi ? C'est entière ? Demi ? Entière ?
105.	PEFR	Montre bien ce que tu fais Alan parce que là on voit pas
106.	PEGB	Demi is half
107.	PEFR	Voilà
108.	PEGB	So demi-verre de sucre + What are you putting ?
109.	Elève GB	Half a cup

Le deuxième « tour d'échanges » porte sur la traduction par Alan du mot « mélanger ».

149.	Alan	On.. on mélange
150.	PEFR	Comment est-ce qu'on dit ça en anglais ? On l'a dit tout à l'heure + we …
151.	Alan	Mix!
152.	PEFR	Very good Alan ! We mix!
153.	PEGB	We mix! How do we say it?
154.	Elèves FR	Mé-lan-ger!
155.	PEGB	Mélanger! Can you say it on your own?
156.	Elèves GB	Mélanger

La troisième partie de l'épisode porte sur le moment où le crêpier français, ainsi que les Anglais, étalent la pâte à crêpes.

178.	PEGB	He pours the [cake] on the hot plate and he [?] around + you see? He's got a special tool + Mrs Andrews has got one similar one but it is not quite as clever as theirs
179.	PEFR	Euh… c'est là-bas normalement + bon on va aller voir eux faire leurs crêpes
180.	PEGB	Nous n'avons pas les outils très très [inaudible]
181.	PEFR	Ils n'ont pas les mêmes outils que nous donc ils sont obligés de bouger l'appareil +++ C'est pas mal hein ?
182.	PEGB	Similar cake !

Au cours de la préparation, Alan, qui est positionné à une table auprès des ingrédients,

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

commence à préparer la pâte[64]. Il indique (tdp 103) qu'il faut un demi-verre de sucre, suite à quoi le professeur anglais demande si « demi » signifie « entier » (tdp 104).

Le professeur français demande à Alan de bien faire voir son verre (tdp 105), ce qui amène le professeur anglais à déduire que « demi » correspond à « half » (tdp 106). Elle demande à un de ses élèves anglais de verser un « demi-verre de sucre » (tdp 108) ; l'élève lui indique alors qu'il verse « half a cup ».

Peu de temps après, Alan indique (tdp 149) qu'il faut mélanger la pâte ; son professeur lui demande de traduire ce mot en anglais (tdp 150), que Alan traduit par « mix » (tdp 151).

Le professeur anglais demande ensuite comment dire « mix » en langue française (« how do we say it ? », tdp 153), ce à quoi les élèves français répondent « mé-lan-ger », en segmentant le mot (tdp 154). Ils sont bien conscients de leur rôle didactique, et font avancer la chronogénèse dans la classe anglaise.

Les élèves anglais, suite à cela, répètent « mélanger » (tdp 155-156) avec leur professeur. Ces échanges (tdp 149 à 156) illustrent comment un travail conjoint de médiation peut prendre forme en visioconférence.

Les questions du professeur anglais sont certainement des questions rhétoriques, adressées aux élèves anglais, dans le but de les pousser à effecteur un travail de médiation et à trouver l'équivalent en anglais en prenant appui, peut-être, sur des éléments visuels.

Quelques secondes plus tard, le crêpier étale la pâte sur la bilig et le professeur anglais (tdp 178) commente ce qu'il fait, en particulier la manière dont il tourne la pâte de manière circulaire pour lui donner la forme arrondie spécifique aux crêpes, mais aussi la manière dont il se sert de son « rozell » pour faire tourner la pâte (« he's got a special tool »). Elle explique aux élèves que Mrs Andrews[65] possède un ustensile ressemblant, mais qu'il n'est pas aussi bien pensé : « but it's not quite as clever as theirs ». Au tour de parole suivant (179), le professeur français indique que ce sont les Français qui vont à leur tour observer les Anglais réaliser la cuisson de leurs crêpes, ce à quoi l'enseignante anglaise (tdp 180) répond probablement qu'ils n'ont pas d'ustensiles aussi « pratiques ». Le professeur français commente alors (tdp 181) la manière dont « ils sont obligés de bouger l'appareil » car « ils n'ont pas les mêmes outils que nous ».

[64] Alan connaît la recette ; il est probable que les élèves français l'aient apprise en classe avant la séance de visioconférence, ou bien qu'il lise une recette posée devant lui, mais nous ne disposons pas d'indications à ce sujet.

[65] Il s'agit de la personne qui aide les élèves anglais à préparer leurs crêpes.

En termes de contrat-milieu

En visioconférence, le milieu est constitué d'éléments beaucoup plus changeants que lors des séances « ordinaires » de classe de langue. En effet, les interlocuteurs représentent un élément important du milieu, car c'est dans les discours qu'ils produisent que les élèves doivent puiser ce dont ils ont besoin pour faire avancer les échanges.

En outre, en visioconférence, la relation entre la sémiose d'autrui et la sémiose du milieu est particulièrement complexe du fait de la présence de deux enseignants et deux groupes d'élèves. Si les rétroactions produites par le milieu (les interlocuteurs) sont trop résistantes, ou trop difficiles à interpréter, les professeurs doivent remettre au premier plan la sémiose d'autrui, afin d'aider les élèves à poursuivre leurs échanges, c'est-à-dire à poursuivre une exploration adéquate du milieu. Il peut s'agir d'une traduction de la part des professeurs, par exemple, ou d'une orientation très explicite à répondre de telle ou telle manière à une question posée par les interlocuteurs.

De plus, pour activer le contrat didactique, soit dans ce cas, réaliser la recette, il faut en permanence rendre le milieu accessible à tous, car il est exolingue (Gruson, 2010b), c'est-à-dire constitué de différents répertoires langagiers, aux niveaux variés. Cela peut être en demandant à Alan de bien faire voir son demi-verre de sucre, ou bien en demandant de traduire le mot « mélanger » au tour de parole 153.

La fluidité pour l'avancée des échanges constitue une forme contractuelle forte en visioconférence ; ainsi, pour faire avancer ces échanges, les professeurs doivent continuellement agencer le milieu, comme c'est le cas avec la traduction de « demi-verre de sucre », que le professeur français demande à Alan de bien faire voir à l'écran.

La traduction de « demi-verre de sucre »

Au cours des premiers tours de parole, qui portent sur le demi-verre de sucre, traduit par un élève anglais par « half a cup » (tdp 109), le mot « demi » ayant été préalablement traduit par « half » par l'enseignante anglaise au tour de parole 106, la sémiose produite par le milieu tient une place très importante dans ce processus de traduction. En effet, le milieu se caractérise par des éléments matériels (les ingrédients, les ustensiles, les images présentes à l'écran) et symboliques (la recette, les discours des élèves en anglais et en français), qui orientent l'élève anglais à traduire « demi-verre » en « half a cup ».

Entre le tour de parole d'Alan (103) et celui de l'élève anglais (109), ce sont les professeurs

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

français et anglais qui « mènent le jeu », en demandant une traduction (tdp 104), ou bien en demandant à Alan (tdp 105) de bien faire voir à l'écran son demi-verre de sucre. Cette demande du professeur de bien faire voir le verre à l'écran place la sémiose d'autrui, au sens d'un signe produit par le professeur pour orienter l'action d'Alan, au premier plan.

Après avoir vu Alan à l'écran avec un verre à la main, l'élève anglais (tdp 109) produit la traduction de « verre » en « cup ». Sur la capture d'écran ci-dessous , le verre utilisé par Alan est posé à gauche :



En faisant cela, l'élève anglais décode les signes produits par Alan. Ici, l'action d'Alan, et son image à l'écran, sont les éléments constitutifs du milieu sur lesquels l'élève anglais s'appuie. Cet élève a été rendu capable d'explorer la sémiose du milieu, grâce au signe envoyé par le professeur français à Alan, pour qu'il fasse voir son verre, ainsi que par le signe produit par son propre professeur, qui a produit « half ». Ceci permet de saisir comment le travail conjoint des deux professeurs orientent l'élève anglais. De plus, sans l'image, cette situation aurait été impossible à réaliser, et à valider (pour comparer les crêpes produites).

La traduction qu'opère l'élève anglais est très spécifique au contexte de la cuisine, car « verre » se traduit usuellement en anglais par « glass », tandis que « cup » réfère le plus souvent à une tasse. Ce n'est pas le cas en cuisine, où l'utilisation du verre comme instrument de mesure est plus courante en France, et celle de la tasse en Angleterre. Le « jeu de langage » (Wittgenstein, 2004) de la cuisine est très fortement imprégné de spécificités culturelles dans cette situation.

Dans cette situation, pour que la sémiose du milieu fonctionne adéquatement, la sémiose d'autrui, c'est-à-dire les signes produits par les professeurs (mais aussi par Alan), est nécessairement très présente, du fait du niveau des élèves mais aussi des nombreux aspects

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

techniques qui peuvent entraver le bon déroulement de la communication[66].

Il y a également une double réciprocité de la sémiose, produite par un professeur en direction de ses élèves, pour qu'ils produisent des signes en direction d'autres élèves, qui produisent en retour de signes.

Cet épisode met en lumière le rôle, lors des échanges en visioconférence, joué par l'articulation entre le discours et les images des interlocuteurs. En effet, l'élève anglais voit l'image d'un verre. Mais c'est probablement l'association de cette image avec le mot « sucre » qui le fait traduire « verre » par « cup ». Ici, l'image et le discours se complètent : l'élève entend « sucre » et voit un verre. Or, il associe le sucre à un élément qu'on dose et donc le verre à une tasse, qui constitue pour cet élèves et ses camarades anglais l'instrument référent de mesure des aliments en poudre.

Nous pouvons donc dire que, dans cette situation, le milieu, en particulier grâce à l'image, est directement pourvoyeur de cette opération de médiation que nous qualifions de « culturellement située », car elle prend en compte l'utilisation du verre et de la tasse au sein de la réalisation de la pâte à crêpe. L'imbrication de la langue et de la culture est très étroite, et porteuse de sens pour les élèves.

Ces échanges font également ressortir d'autres habitudes d'action entre ces deux classes. L'habitude de fluidité des échanges repose sur une forme de contrat, que nous avons précédemment caractérisée pour la classe travaillant sur la comptine, mais qui prend ici une autre dimension : le contrat de tolérance à l'ambiguïté. Les discours des interlocuteurs portent en effet parfois des éléments dont la signification n'est pas garantie, mais qui reposent sur l'interprétation d'indices, de signes, tels que la gestuelle ou le ton de la voix. C'est le cas de la quantité de sucre, indiquée sur la base d'un demi-verre par les Français, et interprétée par les Anglais comme correspondant à une demi-tasse. Personne, du côté français ou anglais, n'a la possibilité de s'assurer que les deux quantités sont exactement les mêmes ; elles sont en fait « à peu près » les mêmes. Mais cette tolérance concernant la correspondance « à peu près » des mesures, indiquées non pas en grammes mais d'après un ustensile, est indispensable pour faire avancer à la fois les échanges et la préparation de la pâte.

Dans d'autres recettes, cela pourrait poser de véritables problèmes. Le respect des doses est très important en cuisine sauf dans des cas comme celui de la préparation d'une pâte à crêpes, où la réussite n'est pas conditionnée par une différence de quelques grammes.

[66] Voir par exemple Sehili (2007), qui a recensé nombre de ces désagréments techniques.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Cette forme de contrat, même si les discours des élèves sont régulièrement relayés, traduits, étayés, ou répétés par les deux enseignants, donne une coloration plus « authentique » aux échanges. L'appui des enseignants est, selon nous, très important avec des élèves débutants, pour assurer la fluidité des échanges et l'avancée du travail. Malgré cela, la poursuite de la préparation de la pâte à crêpes alors que la dose de sucre est approximative, inscrit ces échanges dans une certaine forme d'authenticité, que caractérise cette tolérance à l'ambiguïté.
Cette forme de contrat est intrinsèquement liée à la nature du milieu, en partie constitué du discours des interlocuteurs. La tolérance à l'ambiguïté dans les discours produits est en effet indispensable à l'avancée du travail. Gruson a mis en avant cette spécificité :

> *« le professeur et les élèves partenaires sont susceptibles, à tout moment, d'avoir recours à des éléments de langue inconnus. Ces importations chrono- et mésogénétiques inattendues modifient la place et le rôle du professeur. A chaque nouvelle introduction, ce dernier doit choisir entre la valider ou l'invalider, la reprendre à son compte ou laisser ses élèves en négocier le sens » (2010b, p. 419)*

Le milieu, bien qu'il donne lieu à des réajustements réguliers de la part des professeurs, est beaucoup moins « sous contrôle » que lors de séances ordinaires. Ses réajustements, pour qu'il ne leur échappent pas complètement mais demeurent pourvoyeurs d'actions pour les élèves, sont étroitement rattachés à la connaissance qu'ont les enseignants du niveau des élèves.

Un contrat d'ajustement aux interlocuteurs

Le deuxième échange porte sur une autre opération de traduction, de médiation, toujours à la demande des professeurs (tdp 150, « comment est-ce qu'on dit ça en anglais ? », et « how do we say it ? », tdp 153), celle du mot « mélanger ». Alan, l'élève français, connaît la traduction de ce mot et indique « mix » (tdp 151). Le tour de parole sur lequel nous allons nous focaliser est celui produit par l'ensemble des élèves français : « Mé-lan-ger ! » (tdp 154). Les épisodes analysés nous ont permis de décrire des systèmes stratégiques faisant ressortir des contrats didactiques porteurs de certaines façons de faire évoluer les élèves dans le milieu langagier et culturel auxquels ils se trouvaient confrontés.
Dans la lignée de Gruson (2006, 2009), nous avons eu l'opportunité d'observer, dans le cadre de l'apprentissage d'une comptine, la place première occupée par le contrat de répétition, spécifié dans notre cas à travers l'habitude de mémorisation sur la base d'une transmission orale.

Toujours dans la poursuite des travaux de Gruson, nous avons exploité un aspect du contrat d'utilisation de la langue étrangère, dans la non-utilisation de l'anglais que fait le professeur qui travaille sur le Union Jack pour travailler sur la culture.

Inversement, les contrats d'ajustement à l'interlocuteur, et de tolérance à l'ambiguïté des énoncés produits en anglais revêtent un caractère plus authentique pour l'apprentissage d'une langue. En effet, cette habitude d'exploration d'un milieu, qui n'est pas estampillée d'une validation par la langue française, car se déroulant principalement en anglais, permet aux élèves d'entretenir un rapport « de première main » à la langue, qui caractérise les échanges entre interlocuteurs de différentes langues.

Le contrat d'ajustement à l'interlocuteur est une habitude d'action, en visioconférence, de l'élève énonciateur. Le contrat de tolérance à l'ambiguïté se situe davantage du côté de l'élève en position de récepteur du discours, qui doit s'accommoder du milieu face auquel il se trouve, et passer outre certains éléments du discours qu'il ne maîtrise pas afin de faire avancer les échanges.

L'ajustement à l'interlocuteur, que nous voyons transparaître ici à travers la segmentation d'un mot, peut aussi certainement s'observer à travers des effets comme le ralentissement du débit de parole, ou bien le fait de hausser le ton, d'employer certains mots plutôt que d'autres (plus répandus, ou plus courts, par exemple). Cette habitude d'action permet, en plus de servir le bon déroulement de la communication, de prendre autrui en considération, et d'entamer un premier pas vers l'ouverture à un interlocuteur d'une autre langue, et d'une autre culture.

Le rôle des ustensiles pour la cuisson

Les tours de parole 178 à 182 sont uniquement produits par les enseignants, qui commentent la manière de faire chauffer la pâte pour la transformer en crêpe dans chaque classe. L'enseignante anglaise (tdp 178) observe, avec ses élèves, le crêpier verser la pâte sur la bilig (« the hot plate ») et la faire tourner à l'aide du rozell (« special tool »). Cette scène d'observation, associée aux commentaires de leur professeur, puis à leur propre réalisation « à la manière du crêpier » de leurs crêpes par les élèves anglais, peut être décrite à travers le système contrat-milieu qui suit : pour faire cuire une crêpe (le contrat), les élèves anglais doivent s'appuyer sur le milieu constitué de l'image du crêpier à l'écran, ainsi que de la pâte et des ustensiles de cuisson. Ce système contrat-milieu semble fonctionner adéquatement car les Anglais parviennent à réaliser une crêpe similaire à celles des Français (« similar cake ! », tdp

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

182). De leur côté, les Français se situent davantage, à cet instant, dans un contrat d'observation des « différences culturelles », et d'écoute des commentaires du professeur sur les différences d'appréhender la cuisson des crêpes à partir du matériel à disposition (tdp 181). Cette observation des différents moyens de faire cuire les crêpes relève d'une perspective de faire à la fois observer par les élèves les ressemblances entre les cultures, à travers une focalisation universelle, et de faire repérer les différences, dans un travail de focalisation sur le particulier (Aden, 2003). Nous pourrions également parler d'un contrat didactique d'observation de pratiques culturelles. Ce contrat pourrait consister en une habitude d'action au cours des séances de visioconférence de commentaires, de focalisation sur des réalisations culturelles spécifiques, telles que la réalisation de la pâte à crêpes, voire au-delà et sur des pratiques propres à l'école (et plus régulièrement observables). Cette situation, et les commentaires qu'elle suscite, fait écho au « jeu de miroir » (Develotte, 2007), qui qualifie le regard qu'une personne d'une autre langue ou d'une autre culture porte sur soi, et qui est à la base de « toute réflexion et formation interculturelles » (*Ibid*., p. 10).

Ces moments d'observation des manières de faire contribuent à construire, au sein de ces deux classes, des affordances conjointes, c'est-à-dire une perception commune, suite à ce travail, de l'utilisation, par exemple, qu'il est possible de faire de la bilig ou du rozell. L'utilisation de la tasse et du verre comme instruments de mesure de la quantité de sucre attribue, pour les élèves, de nouvelles affordances à ces objets.

La construction de ces affordances communes est rendue possible par l'attention conjointe (Tomasello, 2004) qui est portée aux ingrédients et aux ustensiles. Les élèves de chaque pays, pour obtenir un résultat commun suite à leur étalage de la pâte à crêpe, harmonisent, ou plutôt, ici, optimisent l'utilisation de leurs ustensiles comme le verre et la tasse, ou bien comme la bilig et la poêle que l'on fait tourner, vis-à-vis des objets communs de travail que constituent par exemple le sucre et la pâte sous forme liquide.

Le jeu d'apprentissage

Lors de cette situation, les professeurs *font cuisiner des crêpes aux élèves, avec des locuteurs d'une autre langue en nommant les ingrédients et les actions nécessaires*.. Nous pouvons en premier lieu résumer de la manière suivante le système stratégique nécessaire pour « gagner » à ce jeu d'apprentissage :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Règles définitoires	Règles stratégiques	Stratégies effectives
Réaliser une pâte à crêpe Faire cuire des crêpes Nommer les ingrédients et le matériel (demi-verre de sucre, half a cup of sugar) Nommer les verbes décrivant les actions (mélanger, mix) Observer les manières de faire de l'autre classe	Montrer le demi-verre de sucre à l'écran Traduire des verbes ou des noms Mobiliser le lexique déjà connu Écouter les commentaires de son professeur	Les Anglais observent Alan montrer le demi-verre de sucre à l'écran Un élève anglais traduit « verre » par « cup » Alan traduit « mélanger » par « mix » Les Français segmentent le mot « mélanger » Les Anglais répètent « mélanger »

Système stratégique pour cuisiner des crêpes en nommant les ingrédients et les actions

Nous avons fait le choix de présenter visuellement, dans un même tableau, les systèmes stratégiques des Anglais et des Français pour gagner au jeu d'apprentissage. En effet, le travail des uns et des autres, et en particulier, dans le cadre du principe de réciprocité de ces échanges en visioconférence, les apports en connaissances « culinaires » des Français aux Anglais, sont intrinsèquement liés pour que tous puissent gagner le jeu.

Le système stratégique activé par le jeu d'apprentissage de la réalisation des crêpes a rendu les capables de cuisiner des crêpes. Les capacités épistémiques émergentes ne sont pas, ou très peu, différenciés pour les élèves des deux classes. Ainsi, bien que se trouvant à distance les uns des autres, ils ont travaillé de manière simultanée et similaire, car les deux classes parviennent à obtenir des crêpes. Nous pouvons toutefois ajouter que seuls les élèves anglais (avec l'aide de Mme Andrews) ont été rendus capables de cuire leurs crêpes, car, en France, c'est le crêpier qui s'en est chargé. Ceci s'explique par le fait que le professeur français a probablement souhaité que les Anglais bénéficient d'un exemple de manière de faire qui comporte une maîtrise technique du geste. Il s'agit bien là de la transmission de la pratique d'un expert.

La modélisation du jeu épistémique source du crêpier

Le jeu épistémique source auquel nous référons cette situation est celui de la pratique du crêpier. Après des recherches que nous avons personnellement menées sur la manière de « bien jouer au jeu », nous pouvons résumer de la manière suivante le système stratégique nécessaire pour « gagner » à ce jeu source :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Règles définitoires	Règles stratégiques
Préparer une pâte à crêpes contenant des œufs, du sucre, du lait, de la farine et du sel Étaler la pâte sur la bilig chaude de manière circulaire, à l'aide du rozell Retourner la crêpe une fois pour faire chauffer chaque côté	Mélanger d'abord la farine et les oeufs avant d'y ajouter progressivement le lait, le sucre et le sel Tourner la main dans le sens des aiguilles d'une montre en étalant la pâte Étaler immédiatement la pâte sur la bilig chaude après l'avoir versée Décoller doucement la crêpe par les bords avant de la retourner

Règles définitoires et stratégiques pour gagner au jeu du crêpier

Le système stratégique auquel nous référons cette situation est le même pour tous les élèves, français et anglais, car les jeux d'apprentissage aux moyens desquels nous modélisons ce qu'ils font et les capacités émergentes de cette situation possèdent des systèmes stratégiques reliés de manière similaire à la pratique d'un crêpier. Cette similarité des systèmes stratégiques nous permet d'avancer que la réalisation des crêpes par les élèves anglais se situe au-delà de la simple imitation, et qu'ils expérimentent une situation de simulation, entre autres parce que cette réalisation fait appel à de nombreux sens, comme le toucher, l'odorat ou le goût (Aden, 2009). La préparation des crêpes, dans cette situation, correspond également à une manière de faire travailler les élèves en mettant en jeu leurs perceptions sensorielles, dans le cadre de la « zone de préhension linguistique et culturelle » (Voise, 2007) qui est la « première étape du développement d'une compétence linguistique et culturelle dans le cadre scolaire » (Voise, 2013, p. 96).

Nous pouvons donc affirmer que les élèves de ces deux classes ont travaillé dans une perspective interculturelle, et co-culturelle, parce qu'ils ont construit des significations communes concernant l'utilisation des ingrédients et du matériel à leur disposition, et parce que leur coopération constitue le pivot de la réussite, pour les Anglais, des crêpes.

De la même façon que Aden (2009) prend en compte comme facteur de réussite d'une communication interculturelle entre des élèves de différents pays qui travaillent dans des ateliers de théâtre la communicabilité du spectacle final, le dialogue, ainsi que le sentiment personnel de réussite, nous pensons que la réussite de la recette par les Anglais s'apparente, dans une bien moindre mesure, à ce que Aden entend par réussite d'une communication interculturelle.

Vers une modélisation exemplaire de la pratique du crêpier

Notre modélisation du système stratégique du crêpier peut être vue comme une première étape de « modélisation exemplaire » d'une forme culturelle reconnue que constitue la réalisation des crêpes. En effet, ce faisant, nous avons produit une description de l'activité du crêpier, description dont certaines propriétés permettent de produire certaines connaissances à propos de cette pratique (Sensevy, 2011, p. 44). L'utilisation de ce type de modélisation à des fins de construction d'ingénieries didactiques nous paraît constituer un élément pertinent pour nourrir la réflexion sur la nature de cette pratique. Mieux saisir les mécanismes stratégiques de cette pratique sous-entend mieux saisir l'efficacité du fonctionnement de ces pratiques, et donc, nourrir adéquatement la manière de voir l'enseignement et l'apprentissage de la pâte à crêpes au sein de l'école, ainsi que d'autres pratiques culturelles.

Suite à ce travail exploratoire que nous venons de mener avec nos analyses de séances, c'est bien vers ce type de réflexion, que nous souhaitons engager la poursuite de notre travail.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

6 – Synthèse des analyses de séances

Les trois séances qui ont fait l'objet de nos analyses font ressortir plusieurs choses.

Les drapeaux et les cartes géographiques

Le premier élément sur lequel nous souhaitons revenir concerne le choix effectué par les deux premiers professeurs, à notre demande de donner à voir la manière dont ils articulent la langue avec la culture, de faire travailler leurs élèves sur la géographie et sur les drapeaux. Le choix de travailler ces éléments est peut-être une coïncidence ; de plus, le nombre de professeurs filmés n'autorise aucune conclusion générale. Toutefois, nous pouvons essayer de trouver une explication à ce choix, afin d'ouvrir une éventuelle piste de réflexion.

La première piste d'explication concerne, en particulier pour la première classe analysée, qui travaille sur le « Union Jack », l'importance revêtue au sein des pratiques de cette classe par le contrat d'énoncés complets corrects. En effet, le professeur laisse transparaître, lors de l'analyse de l'épisode sur les drapeaux anglais, irlandais et écossais, une exigence forte à ce sujet. Or, la production d'énoncés complets corrects est difficilement compatible, en fin d'école primaire, avec un travail culturel portant sur autre chose que des faits qui « donnent à parler », et est également difficilement compatible avec un travail plus complexe et sans support visuel.

Toutefois, dans la deuxième classe, le poids de ce contrat d'énoncés complets corrects n'est pas aussi influent.

Dans les programmes pour l'enseignement des langues, les compétences de communication sont décrites comme prioritaires. Nous pouvons donc penser que les professeurs, dans leur épistémologie pratique de ce qu'est l'articulation entre la langue et la culture, voient ce type de travail comme une nécessité de « faire parler les élèves sur » un élément culturel précis.

Nous pouvons également avancer l'idée que les drapeaux et les cartes géographiques sont des instruments sémiotiques symboliques qui résument ou, du moins, qui permettent de donner accès, à des contenus géographiques, sociaux et historiques. Une carte géographique, par exemple, résume de manière économique ce qu'est un pays ; c'est un instrument de représentation qui constitue peut-être un support simple d'utilisation pour les professeurs.

Dans le cadre d'une articulation entre les domaines linguistique et culturel, ce type de travail

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

n'est pas ancré dans le développement de compétences interculturelles, car il ne met pas en jeu de réflexion, par exemple, quant au statut d'une langue ou d'une culture par rapport à une autre ; il n'engage pas non plus de véritable travail sur une prise de connaissance authentique, sur une expérience au sens de Dewey (Deledalle, 1975) qui permettrait par exemple de faire vivre la culture anglaise au sein de la classe de langue.

Un travail très factuel

De plus, dans les deux premières séances que nous avons analysées, le travail qui porte sur la culture est très factuel. Or, comme nous l'avons précédemment indiqué, ce que l'on entend généralement par « culture étrangère » est très difficile à saisir. L'étude factuelle d'éléments que l'on cherche, dans ce but, à répertorier comme représentatifs d'une certaine culture n'est pas compatible avec une véritable appréhension des « pratiques culturelles ».

Par exemple, le professeur qui travaille sur les sports pratiqués dans les pays anglophones répertorie au cours de la séance quels sports sont représentatifs de quels pays. Dans ce but, elle associe un sport à un pays en produisant des énoncés du type « he comes from Canada and he can play ice hockey », associés à une image de sportif. Or, une telle démarche la pousse à aménager un système contrat-milieu au sein duquel les élèves doivent associer un pays à un seul sport. Ainsi, pour respecter le contrat, le professeur appauvrit le milieu à tel point qu'elle ne valide pas la proposition de certains élèves qui associent le rugby à l'Australie.

270.	PE	Now + if I say + rugby! Which country is it? Rugby? Look (*montre le tableau*)! Look! Rugby! Which country is it? Alexia?
271.	Alexia	Australia?
272.	PE	No!
273.	Élèves	Australia!
274.	PE	No + no + no + no + it's not Australia! ++ Rugby + which country is it? Tom?
275.	Tom	New Zealand!
276.	PE	New Zealand! Show!
277.	Tom	*montre les images correspondantes*
278.	PE	Ok + New Zealand!

Le rugby en Nouvelle-Zélande

En effet, elle leur a précédemment indiqué que le rugby se jouait en Nouvelle-Zélande, par une phrase du type « he comes from New Zealand and he can play rugby », et qu'en Australie se pratiquait le « footy », en leur disant « he comes from Australia and he can play footy ». Lorsqu'elle demande aux élèves au tour de parole 270 dans quel pays on joue au rugby, Alexia (tdp 271), suivie d'autres élèves (tdp 273), répond « Australia », mais le professeur

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

n'accepte pas cette réponse. Or, quel que soit l'élément qui a déterminé les élèves à proposer l'Australie, la non-validation de cette proposition est emblématique de l'écueil auquel peut mener ce type de travail. Dans l'esprit des élèves, suite à ces échanges, on ne joue pas au rugby en Australie (ni ailleurs qu'en Nouvelle-Zélande). Il est vrai que le rugby est certainement moins populaire en Australie que le footy, mais ceci n'empêche que de telles pratiques amènent à des conceptions de la culture comme « images d'Épinal » qui peuvent poser problème.

À la lumière de ce type d'épisode, il s'agit donc peut-être de repenser, pour l'école primaire, la manière d'appréhender ce que l'on entend par « culture ». Le but de l'extrait que nous avons proposé ci-dessus n'est pas de pointer une mauvaise façon de faire. Car en agissant de cette manière, l'objectif de l'enseignante est peut-être de proposer à ses élèves des repères stables sur lesquels elle pourrait revenir par la suite afin de les relativiser, c'est-à-dire une sorte de mise en place nécessaire de stéréotypes. Notre but est donc bien d'identifier les enjeux que sous-tend cette façon de faire, dans le cadre de notre problématique. Or, ce que nous voyons pose, à cet instant de la séance, le problème suivant : le travail factuel qui a été engagé pousse l'enseignante à aménager un certain système contrat-milieu, et à faire jouer, en termes théoriques, un certain jeu d'apprentissage. Or, pour « jouer le jeu jusqu'au bout », elle ne valide pas une proposition qui est pourtant vraie.

Ainsi, il serait peut-être plus fructueux, pour faire appréhender à de jeunes élèves la « culture » d'un autre pays, de voir cette culture à travers une perspective d'anthropologie culturelle, et de chercher à faire vivre au sein des classes les œuvres culturelles, au sens large du terme. Aden (2006) a proposé, pour des élèves en fin de collège, un travail sur le film de fiction, permettant d'appréhender cette complexité, à travers « une forme de contact authentique dans la mesure où les élèves vivent une expérience, peuvent se mettre à la place des protagonistes d'une histoire dans un contexte culturel inconnu et se trouver en situation d'empathie » (p. 117). Dans le même sens, Sensevy (2011) formule la proposition suivante :

> *« Assurer « la représentation de la culture », c'est donc, pour le professeur, et pour les collectifs au sein desquels il travaille, vivre le savoir et ses oeuvres et les faire vivre à ses élèves » (p. 713)*

Un rapport « de première main » (*Ibid*.) aux oeuvres culturelles serait dont peut-être porteur de situations mettant en jeu cette problématique langue-culture plus fécondes, car plus ancrées dans un rapport d'authenticité aux choses. C'est dans cette voie que nous engagerons une

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

partie de la suite de notre recherche.

La langue française pour parler de la culture

Dans la classe qui travaille sur le « Union Jack », la place tenue par la langue française est quasi-exclusive. Cette manière de faire constitue une forme contractuelle forte, intrinsèquement liée, nous l'avons dit, au contrat de production d'énoncés complets corrects en anglais. Ce contrat est d'ailleurs la cause directe d'un *brouillage épistémique* des enjeux de savoir vers lesquels les élèves (ni même, parfois, le professeur) ne savent précisément se tourner.

Elle constitue également une cause et un effet probables du recours à la traduction en français par le professeur qui parle des Îles Britanniques ; le niveau en anglais du professeur est également lié à ce recours à la langue française. Cette dernière remarque plaide en faveur de l'intégration d'une réflexion quant à la formation linguistique des Professeurs des Écoles, mais aussi et surtout des formateurs (car l'enseignante est formatrice en anglais dans un IUFM).

Au cours de l'analyse des épisodes dans cette classe, et au cours de l'analyse de la recette des crêpes, nous avons eu l'opportunité d'observer deux manières de faire traduire les élèves. Les contextes sont très différents et spécifiques à ce qui se joue effectivement lors des situations. Nous pouvons néanmoins produire quelques constats croisés et ouvrir une piste de réflexion concernant ce type de travail avec des élèves débutants.

Le professeur qui travaille sur « United Kingdom », « British Isles » et « Great Britain » cherche à instaurer une procédure basée sur la ressemblance entre les mots français et anglais, en émettant une règle stratégique, en renforçant le poids du contrat à travers un questionnement précis, voire en produisant un effet Jourdain. La procédure est adaptée à la traduction de « British Isles » et de « Great Britain », mais fonctionne moins efficacement pour « United Kingdom ».

C'est un élève, Charly, qui met en place et qui explique une stratégie plus coûteuse en travail épistémique, mais avec, en conséquence, un gain épistémique plus important. Sa stratégie est tout aussi gagnante que celle du professeur, mais elle s'inscrit davantage dans une démarche métalinguistique, à long terme. En revanche, la stratégie que le professeur cherche à instaurer vise davantage une productivité rapide de résultat, à court terme, dans l'esprit de la réalisation de certaines tâches telles que les a caractérisées Chini (2009). Le résultat est pourtant, à première vue, le même : Charly et le professeur ont déployé, ou fait déployer, des stratégies

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

permettant de traduire « United Kingdom ». Mais la différence se situe dans l'émergence de systèmes de capacités différenciés, selon les stratégies adoptées, et porteurs de gains épistémiques plus ou moins denses. Charly produit en fait une inférence épistémiquement dense du point de vue de la compréhension en langue. L'exemple de cet élève pourrait fonctionner comme un exemple « exemplaire » (Kuhn, 1990), au sens de « paradigme didactique » (*Ibid*., p. 707) symbolique d'autres situations parentes, relatif à la manière dont on pourrait favoriser ce type d'inférences en langue.

Au cours de la visioconférence, l'élève anglais qui traduit « verre » par « cup » s'appuie sur le milieu matériel et symbolique du discours en anglais et en français, de la recette et des éléments qui y sont affiliés, afin de produire une traduction pertinente. La traduction qu'il opère n'est pas la plus couramment utilisée en anglais pour traduire « verre », mais bien celle qui est la mieux adaptée au contexte. De plus, sa traduction, au vu du matériel de cuisine dont disposent les Anglais (c'est-à-dire des tasses), permet de doser le sucre et donc de faire avancer la préparation.

Le point commun que nous pouvons relever aux stratégies de Charly et de l'élève anglais tient dans une procédure de traduction basée sur une forme d'enquête.

Charly met en réseau plusieurs types de compétences en faisant appel à du lexique qu'il connaît déjà en anglais (« king ») et en analysant les relations morphosyntaxiques entre les mots « king » et « royaume ».

L'élève anglais s'appuie sur des indices verbaux et non verbaux pour déduire, à partir des ustensiles dont lui et ses camarades disposent, la réponse la plus probable. Il met en relation le discours et l'image.

Les deux stratégies déployées par ces élèves mettent en avant l'intérêt que présentent, pour des opérations de traduction d'une langue à l'autre par des élèves débutants, de s'appuyer sur le métalinguistique, qui permet d'enquêter sur la cohérence des compatibilités entre les langues. À l'inverse, le travail basé sur la ressemblance, qui peut être efficace à court terme, ne permet pas aux élèves de s'approprier une méthode de réflexion quant au passage d'une langue à l'autre, et peut même éventuellement entraîner des erreurs (comme une confusion entre « Britain », « Brittany » et « Bretagne »). C'est donc au niveau de la réflexion autour de la langue que semble se situer le gain épistémique essentiel de l'activité de traduction. Chini place également l'enjeu de la pratique de traduction à ce niveau :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

> *« Toute activité traductrice implique en effet des processus complexes d'interprétation et de reformulation […] en d'autres termes, il relève de l'évidence qu'aucun acte de traduction n'est neutre, les représentations propres au traducteur influençant in fine le rendu du contenu de pensée » (2012, p. 111)*

Les propos de Chini font bien appel à la question de l'articulation entre la langue et la culture, dont la complexité ne peut se satisfaire d'un travail de passage d'une langue à l'autre à travers la simple ressemblance morphologique entre les mots. Traduire nécessite, comme le rappelle Eco (2006), une négociation permanente.

Le travail, dans un collectif d'ingénierie, de la traduction comme pratique savante, comme jeu épistémique source, puis de son effort de transposition à partir du jeu épistémique source ainsi déterminé, est une perspective de recherche vers laquelle nous souhaitons nous tourner, en particulier au sein de collectifs de chercheurs, de formateurs, de professeurs, travaillant à la conception d'ingénieries didactiques.

Des formes de contrats didactiques

Les épisodes analysés nous ont permis de décrire des systèmes stratégiques faisant ressortir des contrats didactiques porteurs de certaines façons de faire évoluer les élèves dans le milieu langagier et culturel auxquels ils se trouvaient confrontés.

Dans la lignée de Gruson (2006, 2009), nous avons eu l'opportunité d'observer, dans le cadre de l'apprentissage d'une comptine, la place première occupée par le contrat de répétition, spécifié dans notre cas à travers l'habitude de mémorisation sur la base d'une transmission orale.

Toujours dans la poursuite des travaux de Gruson, nous avons exploité un aspect du contrat d'utilisation de la langue étrangère, dans la non-utilisation de l'anglais que fait le professeur qui travaille sur le Union Jack pour travailler sur la culture.

Inversement, le contrat de tolérance à l'ambiguïté des énoncés produits en anglais revêt un caractère plus authentique pour l'apprentissage d'une langue. En effet, cette habitude d'exploration d'un milieu, qui n'est pas estampillée d'une validation pat la langue française, car se déroulant principalement en anglais, permet aux élèves d'entretenir un rapport « de première main » à la langue, qui caractérise les échanges entre interlocuteurs de différentes langues.

En visioconférence, le contrat d'ajustement à l'interlocuteur est, selon nous, une nécessité pour jeter les bases d'un premier pas vers le développement de compétences de communication

efficaces, mais aussi et surtout de compétences interculturelles. Ce contrat est en fait une forme d'adjuvance du contrat au milieu, tel qu'il est proposé par l'interlocuteur. Cette habitude d'action a en effet pour but de donner une forme communicable au discours produit, et donc de prendre en compte l'autre, en tant que destinataire d'un discours. Elle est d'ailleurs étroitement liée aux pratiques de communication ayant cours en dehors du monde de l'école, et ancre les pratiques dans une authenticité des échanges. Les élèves français qui ajustent la prononciation du mot « mélanger » en segmentant ce mot, et, du même coup, en ralentissant leur débit de parole, ont une manière de faire qui s'apparente à des échanges authentiques, entre personnes de différentes langues, mais pas seulement.

La prise en compte d'autrui dans toute situation de communication est indispensable, mais elle prend une double dimension lors d'une visioconférence, car elle intègre une forme d'ajustement au sein duquel un dialogue interculturel fécond peut potentiellement se jouer.

Quant au contrat d'observation d'une réalisation culturelle spécifique, il met l'accent sur « les usages de la culture dans le quotidien » (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 53), parce qu'il instaure une habitude d'observation d'une pratique et non d'un objet figé, une « pratique » étant une activité langagière et sociale constamment renouvelée.

Ces trois derniers contrats renvoient selon nous plus à une « culture en acte qu'à une définition culturelle » (*Ibid*., p. 56), ainsi qu'à une langue en acte, ces deux dimensions ne pouvant se dissocier l'une de l'autre. L'articulation entre la langue et la culture en acte est en fait intrinsèque à ces trois derniers contrats. Nous pensons donc que c'est à ce niveau que peuvent se développer adéquatement, et de manière équilibrée pour des élèves débutants, les premières étapes des compétences linguistiques et (inter)culturelles.

Les jeux de savoir et les descripteurs associés

Tout au long de nos analyses, nous avons cherché à modéliser les pratiques observées en termes de jeux. Plusieurs aspects ressortent de notre travail.

Le premier aspect concerne la part générique des jeux d'apprentissage que nous avons fait ressortir, dans leur description, en les soulignant, par exemple en formulant des énoncés du type « *répondre en anglais à des questions sur les drapeaux des Îles Britanniques* ». Certains jeux d'apprentissage comprennent un volet générique et un volet spécifique à la situation étudiée. Cette dénomination n'est pas éloignée de la notion de « jeux génériques » (Marlot, 2008, p. 332), qui sont des jeux « sédimentés en habitude » dans la classe (*Ibid*.), ainsi que de

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

la notion de « jeux premiers » (Marlot, 2012, p. 103), qui sont liés à des habitudes d'action encore plus pérennes dans la classe que les jeux génériques (*Ibid*.). Ces jeux peuvent être vus comme une sorte de « système d'exploitation » pérenne, qui permet d'exploiter les nouvelles situations d'apprentissage, et qui se retrouve en retour continuellement enrichi par ce qui ressort de ces situations. Marlot (*Ibid*.) utilise plus particulièrement la notion de jeu générique pour caractériser, lorsque les enjeux épistémiques tendent à s'effacer et que le jeu spécifique disparaît au profit d'un « simulacre de jeu didactique » (Sensevy, 2011, p. 197), un maintien de la relation didactique. Ce maintien sur la base d'un travail simulacre a pour effet d'affaiblir les enjeux de savoir.

Lors de nos analyses, nous avons davantage cherché à faire ressortir, au sein de chaque jeu d'apprentissage modélisé, un volet générique et un volet spécifique. Les jeux d'apprentissage que nous avons décrits comme comportant un volet générique et spécifique sont les suivants :

- *répondre en anglais à des questions sur les drapeaux des Îles Britanniques,*
- *faire localiser sur un planisphère des pays anglophones, à l'aide de parties grisées, de noms en français, ou de connaissances personnelles, et faire identifier leurs drapeaux,*
- *à l'aide du modèle du professeur, réciter une comptine en anglais,*
- *cuisiner simultanément des crêpes avec des locuteurs d'une autre langue en nommant les ingrédients et les actions nécessaires*.

Le but de cette différenciation a davantage consisté à mettre en avant la généricité de certaines manières de faire plus élémentaires, et, ce faisant la spécificité inhérente aux situations observées.

Le second aspect sur lequel nous souhaitons revenir concerne les systèmes stratégiques déployés lors des situations analysées, qui nous amène à nous interroger sur le lien entre les règles stratégiques et les stratégies.

Les stratégies semblent en fait constituer une sorte de « prélèvement » par les élèves, au sein du système stratégique du contrat-milieu, et à l'aide des éléments les plus pertinents pour résoudre le problème posé.

Ainsi, lorsque le système contrat-milieu est suffisamment pourvoyeur d'action, et pertinent d'un point de vue épistémique, les élèves ne mettent pas en place de stratégies très différentes des règles stratégiques ayant été formulées. Lorsque le système contrat-milieu, tel que l'a agencé le professeur, n'active pas adéquatement les connaissances, les élèves produisent des

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

stratégies à partir d'éléments constitutifs de ce système ; leurs stratégies sont, dans ce cas, une réappropriation des règles stratégiques, que les élèves prennent en charge pour les remodeler de manière à gagner le jeu.

Lorsque l'écart entre les règles stratégiques et les stratégies effectives des élèves est important, nous pourrions dire que les élèves *s'émancipent* des règles stratégiques, dans une prise en charge de leur propre apprentissage, et que les stratégies qu'ils mettent en place sont en rupture avec un « modèle de stratégie » que constitue la règle stratégique.

Il y a donc deux types d'écarts : le premier est celui entre une règle stratégique pertinente et une règle stratégique moins pertinente, sont les élèves s'émancipent plus facilement. Le second écart que nous désignons porte sur la distance au modèle proposé par le professeur, de manière explicite, ou implicite, parce qu'évident aux yeux des élèves et du professeur.

Par exemple, certains élèves, dans le but de « gagner le jeu », recourent, comme Charly, à des stratégies qui s'éloignent sensiblement de ce modèle. En conséquence, les élèves s'appropriant les règles de manières différentes, des capacités épistémiques émergents *différenciées* apparaissent. En recourant à des stratégies différentes, les élèves sont rendus capables d'exploiter différents systèmes stratégiques. Par exemple, les élèves qui traduisent « United Kingdom » procèdent de différentes manières, et mettent donc à l'œuvre, et font émerger, des capacités différenciées.

Ceci suggère que c'est à travers la répétition de certaines situations, ou bien à travers la mise en place de situations variées, que tous les élèves sont rendus capables des mêmes capacités, peut-être parce que certaines situations « parleront plus » à certains élèves, à certains moments.

Mais la possibilité de faire émerger chez le plus grand nombre d'élèves possible des systèmes de capacités identiques repose sur l'agencement du contrat et du milieu par le professeur. Lors de l'épisode où les élèves traduisent « United Kingdom », c'est bien parce que le contrat oriente certains élèves à se baser sur la ressemblance entre les mots que tous ne mobilisent pas la stratégie de Charly. C'est également parce que Charly connaît la traduction du mot « king », élément que nous pouvons référer à « l'hétérogénéité didactique » (Sensevy, 2011, p. 172) qui caractérise toute classe.

L'autre cause de cette différenciation des capacités tient à la place majeure, nous l'avons déjà dit, de la langue française, qui amène forcément un besoin de traduction lors de l'introduction de mots en anglais. En effet, une alternance entre le français et l'anglais, au sein d'un travail

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

sous forme d'apports d'explications assez complexes, engendre un brouillage épistémique : les élèves ne savent plus s'il faut avant tout comprendre les informations géographiques dans un texte écrit en français, ou bien s'il faut avant tout comprendre des mots en anglais. De ce fait, certains élèves, ne souhaitant pas se complexifier le travail, s'accrochent au contrat instauré pour traduire les mots, tandis que d'autres, comme Charly, arrivent à s'en émanciper. En effet, le contrat instauré est à la fois légitime, par essence, et plus facile, plus « algorithmique ».

En fait, lorsque le professeur demande aux élèves de traduire ces mots, c'est parce qu'elle s'aperçoit de la difficulté de certains d'entre eux à travailler sur le texte qu'elle leur a fourni. C'est donc en amont de la séance que se situe l'origine de cette différenciation dans les jeux épistémiques émergents. La difficulté non anticipée par le professeur que pouvait poser la situation entraîne une régulation du travail pendant la séance, et c'est (en partie) cette régulation qui introduit des éléments stratégiques plus ou moins pertinents, parce que non anticipés. L'agencement contrat-milieu, qui n'a pas été préalablement pensé[67], est très ouvert et donne lieu à la production d'une différenciation épistémique, au détriment des élèves qui respectent le contrat (traduire d'après la ressemblance entre les mots). C'est probablement parce que, dans l'esprit du professeur, la pratique de la traduction à laquelle elle se réfère, porte sur la ressemblance entre les langues, par exemple pour « trouver plus vite la correspondance entre les mots » dont on ne connaîtrait pas la traduction.

C'est donc au niveau de la connaissance qu'a le professeur de la pratique sociale, source, de la traduction, que se situe également l'origine du déséquilibre de la situation. Comme le souligne Sensevy :

> *« si les jeux d'apprentissage mis en oeuvre retrouvent une certaine forme d'authenticité, c'est-à-dire peuvent être mis en lien avec des jeux épistémiques-sources par lesquels on peut appréhender les oeuvres humaines, l'équilibration peut s'appuyer, que ce soit dans l'action in situ ou en amont, dans la construction du jeu, sur ce que le professeur connaît de ces jeux épistémiques-sources. » (Sensevy, 2011, p. 336)*

[67] Il ne s'agit pas ici de juger de la valeur du travail de préparation du professeur, mais davantage d'explorer des pistes pour remédier à ces constats.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

CHAPITRE 3 – Analyse du questionnaire

1 – Objectifs du questionnaire

1. 1 – Objectifs généraux

L'analyse du questionnaire, élaboré en 2009 et mis en ligne en janvier 2010[68], que nous allons présenter dans cette partie, a pour principal objectif de faire ressortir de grandes tendances de pratiques de l'enseignement des langues à l'école élémentaire. Nous souhaitons également, suite à ce travail, établir des constats croisés avec les résultats issus des analyses de séances de classe.

L'objectif de ce questionnaire était d'établir un état des lieux des pratiques didactiques des enseignants chargés de l'enseignement des langues dans le premier degré. Nous souhaitions, à ce sujet, nous intéresser plus précisément :

- à l'articulation des domaines linguistique et culturel,
- au niveau de langue des enseignants,
- au type de documents sur lesquels s'appuient prioritairement les enseignants,
- et à quels jeux épistémiques sources se réfèrent nos modélisations des situations que les enquêtés déclarent mettre en œuvre lors de leurs séances de langue.

Les focales que nous établissons sont en lien avec nos questions de recherche ; nous émettons également l'hypothèse que le niveau en langue, ainsi que les documents utilisés par les enseignants, influent la nature de leurs pratiques. Nous référons enfin les déclarations que produisent les professeurs sur leurs pratiques à des pratiques sources.

Dans ce qui suit, nous commençons par caractériser les pratiques que le plus grand nombre de répondants au questionnaire déclarent mettre en œuvre dans leur classe. Nous référons ensuite cette pratique à un jeu épistémique source. Puis nous modélisons les déclarations des professeurs relatives aux apprentissages attendus de leurs élèves sous forme de jeux d'apprentissage, que nous comparons à ce jeu épistémique source.

Nous visons ainsi à faire ressortir, parmi les pratiques les plus répandues, des systèmes stratégiques susceptibles « nourrir » le plus pertinemment possible la construction

[68] Le questionnaire, qui est toujours en ligne, est consultable à l'adresse suivante : http://spreadsheets.google.com/viewformformkey=dEg2U3VRcm8wZ1JpaXRwNU5DaWU5U1E6MA

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

d'ingénieries didactiques.

1. 2 – La question de l'épistémologie pratique

Le but de cette étude est de faire ressortir et de décrire de grandes tendances de l'épistémologie pratique que partagent les professeurs, un style de pensée (Fleck, 2005) lié à l'enseignement des langues dans le primaire. Cette esquisse, à un grain épais, de ce que les professeurs font dans leurs classes, nous permettra d'amorcer un questionnement sur ce qu'engagent pour l'apprentissage certains traits de leur épistémologie pratique.

Comme elle est induite par la situation (Marlot, 2012, p. 145) et donc pratique, l'épistémologie est en grande partie implicite, donc plus ou moins opaque à l'agent lui-même. Lorsque le chercheur tente de caractériser l'épistémologie pratique d'un professeur, des pratiques énoncées de manière similaire peuvent recouvrir des réalités très différentes en classe. De la même façon, des situations de classe semblables peuvent donner lieu à des déclarations tout à fait différentes. C'est pourquoi la mise à distance avec la sémantique familière de l'action (Sensevy, 2007) peut apporter un éclairage fructueux. C'est la première étape que nous avons effectuée lors de notre analyse.

Bien qu'un premier niveau de description élémentaire, éclairé par une familiarité à cette pratique décrite, ait été une étape essentielle pour notre travail, le couplage de ce travail avec l'usage du langage de modèles théoriques nous a permis par la suite de caractériser utilement les actions étudiées. L’application de modèles théoriques par la suite nous a fait éprouver un estrangement (Ginzburg, 1998) vis-à-vis des actions décrites.

Ainsi, l'analyse du point de vue des professeurs sur leur action est une piste pour l'élucidation de certains éléments de leur épistémologie pratique, mais ne suffit pas. Même s'il existe probablement de grandes dimensions partagées par un ensemble vaste de professeurs, il n'est pas possible de caractériser précisément une « théorie de la connaissance » attachée à une discipline. Toutefois, à partir des réponses produites par les professeurs des écoles, nous tentons de mettre en évidence et de décrire de grandes tendances de l'épistémologie pratique que partagent les professeurs, un style de pensée lié à l'enseignement des langues dans le primaire. Cette esquisse, à un grain épais, de ce que les professeurs font dans leurs classes, nous permettra d'amorcer un questionnement sur ce qu'engagent pour l'apprentissage certains traits de l'épistémologie pratique.

2 – Méthodologie employée pour la construction du questionnaire

Le questionnaire a été soumis à deux professeurs des écoles avant d'être mis en ligne, les remarques d'un certain nombre d'enseignants testeurs ayant permis d'affiner certains points.
108 professeurs des écoles ont répondu à nos questions sur leurs pratiques de classe. En supposant que ces personnes enseignent à une moyenne de 25 élèves, leurs déclarations concernent donc des pratiques ayant cours auprès de presque 2700 élèves.
Comme le souligne Piquée (2008), recourir à un questionnaire écrit présente certaines limites : les réponses des enquêtés ne correspondent qu'aux questions posées et l'ouverture à d'autres pratiques est en conséquence assez restreinte. Le questionnaire est avant tout un outil de traitement des données produites par et pour le chercheur. Cette participation indirecte du chercheur à la production des données est un élément à prendre en compte lors des analyses, car c'est aussi une manière d'inscrire des données qui est analysée. Enfin, un questionnaire, qu'il soit écrit ou oral, repose sur du déclaratif et donc reflète un certain point de vue sur la réalité, point de vue dont le chercheur doit pouvoir se rendre conscient.
C'est pourquoi nous avons choisi de construire notre enquête en deux parties.
La première partie, constituée d'une vingtaine de questions ouvertes ou à choix multiples, avait pour objectif de situer professionnellement les répondants. Il y est tout d'abord proposé aux professeurs, classiquement, de répondre à des questions relatives à leurs « caractéristiques professionnelles », comme l'ancienneté dans le métier de professeur ou la langue enseignée. Des questions portent ensuite sur les référentiels officiels utilisés par les enseignants pour bâtir leurs séances, sur les documents qu'ils privilégient, ou encore sur leurs compétences dans la langue qu'ils enseignent, en référence aux indicateurs du Cadre Européen de Référence pour les Langues. L'objectif de la question sur les compétences en langues était d'étudier les connaissances en langue des enseignants, leur « subject matter content knowledge » (Shulman, 1986/2007), et d'observer dans quelle mesure leur niveau en langue détermine ou non leur « pedagogical content knowledge », leur connaissance pédagogique du contenu, ou encore « les manières de représenter et formuler le sujet afin de le rendre compréhensible pour les autres » (*Ibid.*).
La seconde partie de notre questionnaire, sous la forme de neuf scénarios de pratiques, semble constituer une possibilité d'alternative intéressante aux biais déclaratifs (Sensevy, 2007). Ces scénarios, inspirés des questions-scénarios élaborées dans le cadre d'une recherche PIREF sur

la lecture et les mathématiques au CP (Sensevy, coord., 2007), présentent chacun le déroulement de quelques phases d'une séance de langue à l'école primaire.

Les personnes enquêtées doivent alors préciser leur degré de proximité par rapport aux pratiques décrites. Le recours à des questions sur la pratique se présentant sous la forme de tels scénarios nous est apparu comme un moyen opportun « d'échapper à la polysémie et à l'ambiguïté inhérentes aux questions fondées sur une catégorie peu déterminée » (Sensevy, 2007). Nous postulons que l'adhésion par la déclaration de proximité à une description, produite dans la sémantique familière de l'action, et ne comportant pas de vocabulaire théorique, peut davantage laisser la place à « des affinités plus ou moins conscientes que les questions classiques ne peuvent saisir » (*Ibid.,* p. 358).

Nous avons décrit au cours de chaque scénario proposé une pratique associée à l'utilisation de ressources spécifiques. Les ressources sont une anticipation et une prévisualisation de la pratique (Gueudet & Trouche, 2008) : les professeurs s'appuient sur des ressources, qu'ils transforment en documents, ce qui donne lieu à la création ou transformation de schèmes d'utilisation de cette ressource (*Ibid.*). Élucider les « schèmes professionnels » des enseignants serait donc susceptible d'éclairer significativement les pratiques (Goigoux, 2007).

Les documents associés à chaque scénario ont été sélectionnés parmi ceux qui nous semblaient les plus répandus[69] dans l'enseignement des langues du premier degré. Les documents respectivement associés à chaque scénario sont le manuel, la comptine, l'album pour la jeunesse en langue étrangère, la vidéo, l'écoute audio, le dossier documentaire, l'iconographie, l'échange épistolaire et l'échange par visioconférence.

Ainsi, à partir de ces documents, nous avons élaboré des mises en intrigue (Veyne, 1971) *fictives* adressées aux professeurs, sur lesquelles ils ont porté leur regard.

Le travail de construction des scénarios a été un élément méthodologique crucial pour notre recherche. Il s'agissait en effet de construire des descriptions i) dans lesquelles les professeurs se reconnaissent et qui soient donc suffisamment claires pour être comprises ; ii) qui soient suffisamment typiques pour contraster les pratiques des professeurs enquêtés.

[69] Cette assertion est issue de notre connaissance des programmes pour les langues à l'école primaire, ainsi que de notre expérience personnelle en tant que professeur des écoles, complétée par celle de notre co-directrice de recherche (Brigitte Gruson) ancienne professeure d'anglais, maintenant formatrice en langues et didacticienne des langues.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

3 – Méthodologie d'analyse du questionnaire

3. 1 – Méthodologie d'analyse des questions « classiques »

Les questions fermées de l'enquête ont fait l'objet d'analyses statistiques, à l'aide d'un logiciel d'analyse du discours (*Sphinx*). En offrant une image concentrée des données, le traitement statistique les rend manipulables pour construire du sens, établir des parentés et conceptualiser la réalité. Mais compter sert à mesurer, et la mesure est contrôlée par le problème posé (Dewey, 1967) : il s'agit donc d'une construction sémiotique par et pour le chercheur qui, en attribuant un sens aux données, doit toutefois garder à l'esprit que les réponses produites à un questionnaire peuvent dépendre d'autres facteurs que ceux que ses références théoriques permettent d'appréhender.

Par exemple, ce n'est pas parce qu'il y a plus d'enseignants ayant plus d'une certaine ancienneté, en nombre, qui se réfèrent souvent à des documents officiels pour bâtir leurs séquences que nécessairement cette catégorie d'enseignants utilise *significativement* plus les documents officiels que les autres enseignants.

Dans un cas comme celui-ci, le fait de retrouver plus d'enseignants avec une certaine ancienneté peut être dû simplement à un plus grand nombre d'enseignants ayant cette ancienneté parmi les répondants. Pour notre étude, nous avons donc effectué des tris croisés, qui nous ont permis de mesurer l'influence sur les réponses que pouvaient avoir des variables telles que : l'ancienneté dans le métier, le niveau de classe d'enseignement, la langue enseignée, la formation des professeurs et le niveau de langue des enseignants.

3. 2 – Méthodologie d'analyse des questions-scénarios

Dans la deuxième partie du questionnaire, il était demandé aux enseignants, après qu'ils aient indiqué leur degré de proximité aux scénarios, de préciser à quelle phase ils s'identifiaient le plus, et si possible pourquoi. Les personnes devaient, pour indiquer leur degré de proximité à la description, se situer sur une échelle de allant de 1 (très proche) à 4 (très éloigné).

Nous avons travaillé en deux temps. Tout d'abord, nous avons cherché à identifier dans l'adhésion aux scénarios les facteurs pouvant influencer le degré de proximité aux pratiques décrites. Nous nous sommes pour cela inspirés des *code-books* utilisés dans les analyses

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

statistiques[70]. Un *code-book* est une sorte de « questionnaire sur le questionnaire », que l'analyste construit en deux temps :

- en premier lieu, selon ce qu'il s'attend à trouver dans les réponses qu'il étudie,
- en second lieu, selon ce qu'il y trouve effectivement.

Il s'agit en fait d'une sorte d'annotation des réponses des enquêtés, sous forme de grille que l'analyste coche au fur et à mesure de son travail.

Dans une perspective similaire, afin de catégoriser les commentaires des professeurs expliquant leur proximité à une pratique, nous donc travaillé de manière ascendante et descendante. C'est-à-dire que, au fur et à mesure de la prise de connaissance du corpus, nous avons ciblé de nouvelles catégories à étudier[71], en plus de celles que nous avions préalablement formulées. Ce codage a permis de démêler, dans l'adhésion aux pratiques décrites dans les scénarios, ce qui relevait davantage de l'adhésion au niveau de classe, au document, aux savoirs sous-jacents, au choix de la langue parlée, ou encore aux modalités d'organisation du travail. Nous avons donc inclus ces données codées dans nos tris croisés. Nous avons, par exemple, créé une catégorie « enseignant en cycle 2[72] » et nous avons observé, dans les commentaires, si les professeurs de cycle 2 se sentaient plus proches des scénarios mettant en jeu des classes de cycle 2, parce qu'il s'agissait de scénarios en cycle 2.

Dans un second temps, nous avons repris ce qui dans les propos des enseignants semblait relié à des pratiques semblables, en y portant ce regard familier dont nous avons déjà parlé. En fonction des résultats obtenus, certaines catégories ont été formulées pour rassembler ou discriminer des pratiques. Par exemple, nous avons rassemblé dans la même catégorie (« répétition de mots en langue étrangère ») des commentaires comme « J'utilise des flashcards[73]» ou « Je fais réactiver à mes élèves le lexique de la séance précédente ». La catégorie « répétition de mots en langue étrangère » a elle-même été associée à d'autres catégories pour en former une autre, du type « expression orale en langue étrangère ».

Ce type de catégorie correspond à une description plus épaisse (Sensevy, 2011) de la réalité. La notion de « description épaisse » fait écho à celle de « thick description », concept proposé par Ryle (1971), qui était initialement définie comme une contextualisation du « fait brut » (la « thin description »). Selon Geertz (1977) qui a retravaillé par la suite ce concept, la « thick

[70] Ce type de procédure est détaillé sur des sites dédiés aux analyses statistiques tels que : http://www.suristat.fr/index.php5

[71] Cette manière d'appréhender un corpus fait référence au « principe de rétroaction des analyses sur elles-mêmes » (Leutenegger, 2000) et à la notion de continuité de l'enquête chez Dewey (1967).

[72] CP et CE1 à l'école élémentaire.

[73] Il s'agit d'une petite affiche contenant des informations, comme une image, un mot, un nombre.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

description » était surtout une première montée en interprétation. Par ailleurs, Descombes (1998) a également proposé une conceptualisation de la notion insistant sur la nécessaire pluralité organisée de descriptions en sciences sociales.
Les résultats que nous présentons se situent donc entre la sémantique familière de l'action et le langage des modèles. L'objectif de nos analyses est de caractériser ces pratiques déclarées au sein du système conceptuel dans lequel nous nous situons.

4 – Analyse du questionnaire

Notre enquête, constituée de 23 questions ouvertes et fermées, et de 9 questions-scénarios, a été administrée en ligne entre le 5 janvier 2010 et le 11 décembre 2010.

4. 1 – Caractéristiques professionnelles des répondants

En tout, ce sont 108 personnes, issues de diverses académies en France[74], qui ont répondu au questionnaire. Les personnes présentent des profils variés : environ 40% ont moins de cinq années d'ancienneté dans le métier, 25% sont enseignants depuis 5 à 10 ans, et 35% depuis plus de 10 ans.
La majorité des enseignants, soit 85%, enseigne une langue depuis moins de 10 ans. Cette très forte proportion s'explique par l'obligation depuis 2007 d'enseigner une langue à l'école primaire dès le CE1. Dans les mêmes proportions que les enquêtes institutionnelles le démontrent chaque année à l'échelle de la France[75], la grande majorité des personnes de notre corpus (85%) enseignent l'anglais, les autres enseignent soit l'espagnol, soit l'allemand.
Par ailleurs, 75% des professeurs ont bénéficié d'une formation à l'enseignement d'une langue, en particulier ceux ayant moins de cinq années d'ancienneté dans le métier, qui sont plus de 90% à avoir été formés. Les professeurs qui enseignent depuis 5 à 10 ans sont 75% à avoir été formés, et 60% des professeurs exerçant depuis plus de 10 ans ont bénéficié d'une formation. Les taux de formation sont quasiment les mêmes pour toutes les langues enseignées par les enquêtés, c'est-à-dire l'anglais, l'allemand et l'espagnol.
Parmi les répondants de notre corpus, 100% des personnes sont habilitées. Ce pourcentage

[74] La majorité des répondants enseigne, par ordre de grandeur, dans les académies de Rennes, Nantes, Paris, Marseille et Strasbourg.
[75] Ministère de l'Éducation Nationale. « Chiffres clés pour l'enseignement des langues à l'école ». EDUSCOL, http:/:eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html 17 juin 2012.

s'explique très certainement par le fait que les personnes ayant accepté de répondre sont concernées par l'enseignement des langues. Enfin, 80% des professeurs ont été formés à la langue qu'ils enseignent, à l'université, en IUFM ou bien lors de stages. Cette forte proportion est aussi directement liée au plan de rénovation des langues de 2005 (MEN, 2005), qui affichait comme objectif de faire passer aux futurs professeurs des écoles une épreuve de langue vivante au concours[76].

4. 2 – Le niveau en langue des Professeurs des Écoles

Il a été demandé aux enseignants d'indiquer, en référence aux indicateurs du Cadre Européen de Référence pour les Langues, leur niveau d'expertise dans la langue qu'ils enseignent : 25% des personnes déclarent avoir un niveau très avancé (indicateur C1 du Cadre), 33% un niveau avancé (indicateur B2, officiellement demandé pour être habilité à enseigner une langue), 30% un niveau de conversations simples (indicateur B1), et 12% un niveau de conversations très simples (indicateur A2). Ces taux sont, à 1% ou 2% près, les mêmes selon les langues enseignées.

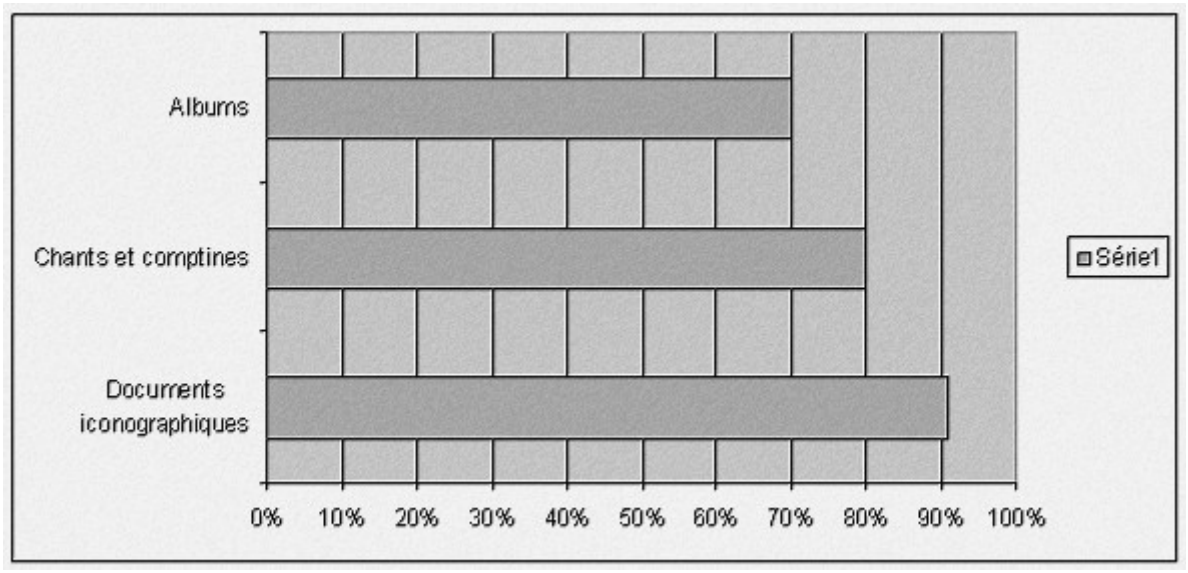
Ainsi, la moitié des Professeurs des Écoles de notre corpus ont le niveau minimum demandé pour pouvoir enseigner une langue, tandis que l'autre moitié ne considère pas avoir ce niveau. Or, nous l'avons dit, 100% des répondants sont habilités ; cela signifie que la moitié des personnes habilitées l'a été sans avoir le niveau B2. Cette constatation n'est pas sans poser question quant à la manière de délivrer les habilitations, ou de former les Professeurs des Écoles en langue. Nous reviendrons sur cet aspect lors de notre synthèse, où nous croiseront ce constat avec ceux de nos analyses de séances de classe.

4. 3 – Les documents les plus utilisés par les Professeurs des Écoles

Dans notre corpus, 82% des enseignants se réfèrent aux documents officiels (programmes, documents d'accompagnement, etc.) pour bâtir leurs séances de langue. Ce taux est le même, à 2% près, quelle que soit l'ancienneté dans le métier des professeurs.

Comme le montre le schéma ci-dessous, les documents (non officiels) à partir desquels les enseignants s'appuient le plus sont les documents iconographiques (91%), les chants et les comptines (80%), et les albums de jeunesse en langue étrangère (70%).

[76] C'est dorénavant l'obligation de l'obtention du Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur pour la titularisation qui fait office d'habilitation.



Documents les plus utilisés par les Professeurs des Écoles

Les documents les plus cités sont, sans surprise, ceux que les Instructions Officielles recommandent en priorité. Il y est par exemple indiqué que, lors des activités de compréhension à l'oral,

> *« il convient de veiller à accompagner le message, en réception, d'auxiliaires visuels, que ces derniers relèvent de la situation de classe vécue, du geste ou de l'iconographie » (MEN, 2007, p. 2).*

Il est également recommandé que le travail phonologique soit particulièrement rattaché à l'apprentissage de chants et de comptines :

> *« La composante phonologique de la langue vivante doit être une priorité et une préoccupation constante chez le maître dès le début de l'apprentissage. [...] Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines, l'imitation de rythmes différents » (Ibid., p. 2).*

Parmi les résultats obtenus que nous venons de détailler, les tris croisés ont mis au jour que des facteurs comme le niveau de classe d'enseignement, la langue enseignée, l'ancienneté, le niveau de langue et la formation n'influent pas de manière caractéristique sur les déclarations. Si nous reprenons, parmi les neuf proposés, le scénario, présenté ci-dessus, décrivant l'utilisation d'un manuel, nous avons par exemple relevé que le niveau de langue n'avait aucun impact sur l'adhésion à ce scénario.

Entre 42% et 48% des enseignants situent leur pratique comme éloignée de celle décrite dans le questionnaire, quel que soit leur niveau en langue. C'est-à-dire que 42,7% des enseignants

ayant un niveau débutant en langue déclarent avoir une pratique éloignée de ce scénario, ce qui est aussi le cas pour 42,9% des enseignants déclarant avoir un niveau moyen en langue, et pour 48% des enseignants ayant un niveau avancé.
De la même manière, l'adhésion aux autres scénarios est indépendante des variables que nous avons listées ci-dessus, car elle ne diffère pas de plus de 1% ou 2% selon ces profils.

4. 4 – Le degré d'adhésion aux scénarios

Nous analysons dans notre travail les scénarios ayant rencontré le plus fort degré d'adhésion auprès des enseignants, c'est-à-dire ayant eu pour réponse au degré de proximité qu'il fallait indiquer le plus grand nombre de « 1 » (pratique très proche), associé à un nombre de « 2 » (pratique proche) plus important que les autres scénarios. Le tableau ci-dessous expose de manière très générale l'adhésion à l'ensemble des scénarios, classés par ordre d'adhésion.

	1 et 2 (très proche à proche)	3 (éloigné)	4 (très éloigné)
Scénario 8 : la comptine	**83%**	10%	5%
Scénario 3 : l'album de jeunesse	**77%**	15%	7%
Scénario 4 : les documents iconographiques	**55%**	26%	18%
Scénario 9 : la vidéo en anglais	**44%**	24%	32%
Scénario 2 : l'échange épistolaire	34%	26%	**40%**
Scénario 5 : le site Internet	29%	23%	**48%**
Scénario 6 : le manuel	28%	21%	**48%**
Scénario 1 : les dossiers en français	27%	31%	**43%**
Scénario 7 : la visioconférence	19%	10%	**49%**

Adhésion aux scénarios

Les scénarios dans lesquels les enseignants se reconnaissent le plus, et que nous allons présenter plus en détail, sont ceux qui mettent en jeu l'apprentissage d'une comptine, le travail à partir d'un album et l'utilisation de documents iconographiques. Le travail sur des dossiers en français, l'échange épistolaire, ainsi que le visionnement d'une vidéo rencontrent une adhésion moyenne.
Dans leurs commentaires, une partie des enseignants relèvent que le travail en français sur des données historiques, sociales et géographiques, comme c'est le cas dans le scénario basé sur l'utilisation de ce type de dossiers, n'est pas pertinent car il ne se fait pas en langue étrangère.

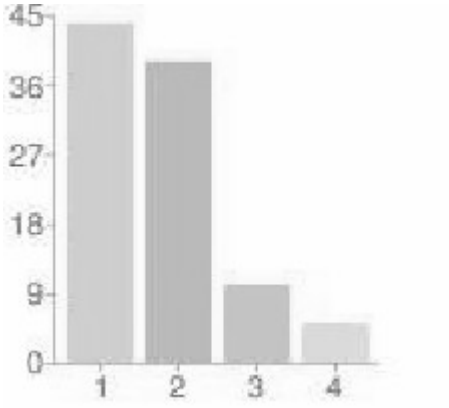
Il est intéressant de relever que la plupart des personnes (70%) ayant produit ce type de commentaires possède un niveau avancé ou très avancé en langue.

Le recours à un site Internet et l'utilisation d'un manuel sont peu plébiscités. Il est possible que les raisons de cet éloignement aux pratiques décrites soient d'ordre matériel, ce qui peut paraître évident en ce qui concerne un travail sur ordinateur, mais qui peut l'être tout autant en ce qui concerne les manuels de langue, qui, du fait de leur relative récente apparition, sont encore assez peu répandus dans les écoles. De plus, dans l'enseignement primaire, les manuels scolaires sont traditionnellement associés au travail écrit et les budgets alloués à l'achat de manuels en langue ne sont pas prioritaires. Enfin, l'usage de la visioconférence est très éloigné des pratiques de la plupart des répondants : cette réponse s'explique probablement par le faible (ou le très récent) équipement des écoles françaises.

4. 5 – L'épistémologie pratique des professeurs travaillant sur des comptines

Le scénario ci-dessous, décrivant l'utilisation de la comptine, est celui dont les enseignants se sentent le plus proches. En effet, 83 des 98 personnes (soit 85%) ayant indiqué leur degré de proximité à ce scénario ont déclaré s'en sentir proches ou très proches, quel que soit le niveau de classe dans lequel elles enseignent. L'adhésion à ce scénario est tout à fait en adéquation avec les documents officiels qui préconisent que le travail phonologique soit particulièrement rattaché à l'apprentissage de chants et de comptines, comme nous l'avons précédemment indiqué.

Le schéma ci-dessous recense les degrés d'adhésion, de 1 (très proche) à 4 (très éloigné) en fonction du nombre de personnes :



Adhésion des répondants au scénario sur la comptine

Ainsi, 53% des personnes ayant commenté leur réponse (soit 28 personnes sur 53) ont déclaré se sentir proches des phases 1 et 2. Seules 10 personnes (soit 20%) se sentent proches de la phase 3.

L'apprentissage d'une comptine[77]

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 CP-CE1. Le professeur travaille avec ses élèves sur la comptine *Humpty Dumpty* (« Humpty Dumpty sat on a wall, Humpty Dumpty had a great fall. All the King's horses, and all the King's men, couldn't put Humpty together again »).

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 de cette manière : « Humpty Dumpty sat on a wall, / Humpty Dumpty had a great fall. / All the King's horses, / And all the King's men, / Couldn't put Humpty together again »

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 ? Il distribue aux élèves cinq images correspondant au fractionnement du déroulement de l'histoire de Humpty Dumpty, et leur fait réécouter la comptine, de manière fractionnée, puis demande d'expliquer en français ce qui est arrivé à Humpty Dumpty.

Phase 3
Le professeur demande aux élèves de fredonner la comptine sans les paroles ; il inscrit une transcription du rythme au tableau, sous forme de petits et de grands tirets selon l'accentuation. Les élèves battent (plus ou moins fort) sur leur table le rythme de la comptine en regardant la transcription au tableau, puis ils reproduisent le battement en écoutant le CD. Le professeur fait ensuite répéter les paroles de la comptine, de manière fractionnée, en s'accompagnant du battement des mains sur les tables.

Scénario de la comptine en anglais

L'analyse des commentaires a fait ressortir que 57% des personnes se sentant proches de la phase 1 le sont car cette partie de la séance décrit un travail d'écoute audio[78] et que 77% des personnes se sentant proches de la phase 2 le sont car cette partie de la séance décrit un travail de compréhension basé sur des images.

L'une des analyses que l'on peut produire de l'éloignement à la phase 3 est qu'il existe peu de lien entre l'apprentissage des langues et l'éducation musicale. Or, ce type de travail pourrait

[77] Ce scénario est inspiré d'une activité présentée dans ce guide pédagogique Rosenberger Sophie, *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*. Paris : Retz., 2003.

[78] La catégorie « écoute audio » regroupe l'écoute d'un CD ou du professeur qui chante.

s'avérer fructueux pour l'acquisition de quelques repères phonologiques, notamment en ce qui concerne ici le travail sur le rythme en lien avec l'accentuation. Ceci dit, 43% des personnes ayant produit un commentaire sur ce scénario se sentent proches, dans leur pratique, de la répétition des paroles.

Nous pouvons donc résumer ainsi les grandes lignes de l'épistémologie pratique qui se dessine de l'étude des réponses à ce scénario : pour les professeurs, faire apprendre une comptine, c'est *faire mémoriser par l'écoute puis la répétition, et comprendre le contenu à l'aide d'images*.

Le travail d'écoute et de compréhension de la comptine a rencontré une forte adhésion, qui se comprend en partie par les recommandations officielles, mais pas uniquement. En effet, cela s'explique également par la place importante que tiennent, à l'issue de pratiques répétées, les contrats de répétition et d'utilisation de la langue étrangère, ainsi que, au sein du contrat de répétition, l'habitude de mémorisation sur la base d'une transmission orale.

Les jeunes élèves n'ayant pas forcément un bagage linguistique suffisamment solide pour parler en continu dans la langue étudiée, la comptine offre la possibilité au professeur de faire rentrer ses élèves dans un milieu, dans la langue, de manière économe, tout en créant ce contexte linguistique, cette « sémiose partagée » (Sensevy, 2011, p. 47) autour de la langue, qui fait défaut au début de l'apprentissage. Comme l'indique un enseignant qui se reconnaît dans les phases 1 et 2, l'écoute et la compréhension de la comptine servent à « habituer les élèves à être confrontés à des textes oraux qu'ils ne comprennent pas et à les mettre en confiance : bien qu'ils ne parlent pas encore anglais, ils peuvent reconnaître / percevoir certains mots / rythmes qui les aideront à comprendre ».

De plus, cette condensation d'un contexte, à la construction duquel les images participent beaucoup, offre la possibilité par la suite d'une mise en réseau linguistique et culturelle. Cette nécessité de « faire milieu » (*Ibid*., p. 469) paraît d'autant plus impérative pour des enseignants dont le niveau est langue est assez réduit : en effet, 75% des professeurs ayant le niveau A2 en langue ont coché le degré de proximité (1) le plus élevé vis-à-vis de cette pratique, contre 30% des autres enseignants.

Notre modélisation de l'apprentissage d'une comptine en un jeu épistémique source

Nous allons modéliser cette pratique comme un jeu épistémique source, et le comparer aux jeux d'apprentissage attendus, qui sont une modélisation de comment nos professeurs projettent ou déclarent travailler la comptine dans leur classe. Pour cela, nous allons d'abord nous demander en quoi consiste cette pratique en dehors du contexte d'apprentissage et quels sont les enjeux de savoir liés à cette pratique.

Lors de notre analyse de la situation d'apprentissage de la comptine « Can you hop ? », nous avions établi trois modélisations possibles pour la comptine :

- le jeu de nourrice, utilisé pour accompagner le développement moteur et langagier des enfants en bas âge,
- la comptine sous forme de « jeu de cour de récréation », qui permet en général de procéder à des éliminations pour participer à des jeux,
- et le *slam*, qui est la déclamation d'un texte poétique, et dont la fonction originelle était de réhabiliter la pratique orale de la poésie.

La gestuelle et le rythme occupent, nous l'avions indiqué, une place importante dans ces pratiques sources. Nous avions, pour notre étude de cas, fait le choix de nous tourner vers la modélisation du jeu de nourrice, dont la fonction (accompagner le développement moteur et langagier) nous paraissait nourrir pertinemment l'analyse du système stratégique observé.

Pour les professeurs de notre corpus, dont les pratiques se retrouvent essentiellement à travers la description *faire mémoriser par l'écoute puis la répétition, et comprendre le contenu à l'aide d'images*, il n'y a pas de travail autour de la gestuelle. En effet, dans les commentaires des professeurs expliquant en quoi ils se sentent proches de la phase 3, seuls 18% déclarent l'être en raison du travail sur le rythme avec les gestes. La gestuelle semble donc faire peu partie des éléments travaillés par la plupart des répondants, comme le résume de manière exemplaire ce commentaire : « Surtout pas de battement de mains sur les tables !! ».

Si nous retenons nos trois modélisations pour appréhender comment sont enseignées et apprises les comptines en langue vivante au sein des classes des professeurs de notre corpus, les mécanismes en jeu dans leurs pratiques sont distants de ceux des jeux épistémiques sources. En effet, les professeurs insistent davantage sur l'écoute et la compréhension globale de la comptine que sur son rythme. L'écoute et la compréhension sont un passage obligé car il s'agit d'un apprentissage dans une autre langue ; la comptine n'est pas seulement l'objet de

l'apprentissage, elle est également un outil pour l'acquisition de sonorités et d'un lexique appartenant à une langue autre que la langue maternelle.

Cet écart entre la description du jeu source que nous avons construite et les jeux d'apprentissage au moyen desquels nous modélisons ce que les professeurs attendent de leurs élèves, suggère que les élèves construisent des savoirs éloignés aux pratiques sociales des comptines, des jeux de nourrice, et du *slam*. Ils semblent davantage placés en position d'imiter ce type de pratique, sans avoir un accès approfondi à la musicalité, à la gestuelle et au sens, sans, pourrait-on dire qu'un accès au « style de pensée » lié à ces pratiques n'ait été construit. Bien entendu, le fait que les élèves n'accèdent pas à ce type de « style de pensée » est bien normal, et ne saurait représenter dans ce cadre un manque didactique. En effet, il n'entre nullement dans les intentions des professeurs le fait de rendre les élèves sensibles au *slam,* ou aux jeux de nourrice par exemple. Cependant, cette appréhension particulière de la pratique didactique nous amène à penser que le travail sur le rythme est un élément crucial pour la construction de compétences orales en langue, mais qu'il n'est que très peu travaillé par les répondants à notre questionnaire. Les personnes ayant répondu à notre enquête sont des Professeurs des Écoles, et non des spécialistes des langues, ce qui peut expliquer leur difficulté à appréhender le domaine de la phonologie.

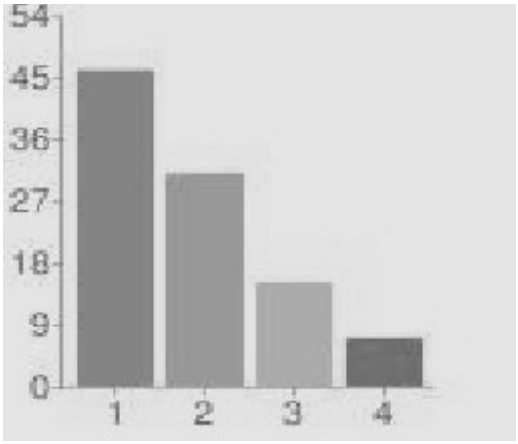
De plus, dans leurs commentaires, les professeurs n'évoquent pas l'accès à la culture, à un éventuel patrimoine musical en arrière-plan des chants et des comptines. Cette dimension est absente des déclarations des répondants qui, soit ne travaillent pas dans cette perspective, soit pensent que l'accès à une autre culture « va de soi » avec l'apprentissage de chants et de comptines, sans nécessité de travail plus poussé.

Les déclarations des professeurs tendent à faire ressortir le constat suivant : les enjeux de savoir, tels qu'ils semblent appréhendés dans les déclarations des professeurs sur leurs pratiques, tendent quelque peu à s'effacer derrière une focalisation sur la tâche (Chini, 2009). Or, cet effacement empêche de prendre en compte la spécificité du contexte institutionnel et son décalage avec des pratiques sociales qui pourraient les nourrir.

Ce nourrissage des jeux d'apprentissage, c'est-à-dire des pratiques didactiques, par les jeux épistémiques, c'est-à-dire les pratiques savantes, pourrait relever d'une entreprise *normative*, par exemple dans le cadre de la construction d'une ingénierie.

4. 6 – L'épistémologie pratique des professeurs travaillant sur l'album de jeunesse en anglais

Le scénario qui décrit l'utilisation d'un album de jeunesse en anglais a rencontré presque autant d'adhésion de la part des répondants, quel que soit leur profil professionnel, leur niveau en langue ou bien encore le niveau de classe dans lequel ils enseignent. Le schéma ci-dessous recense les degrés d'adhésion, de 1 (très proche) à 4 (très éloigné) en fonction du nombre de personnes :



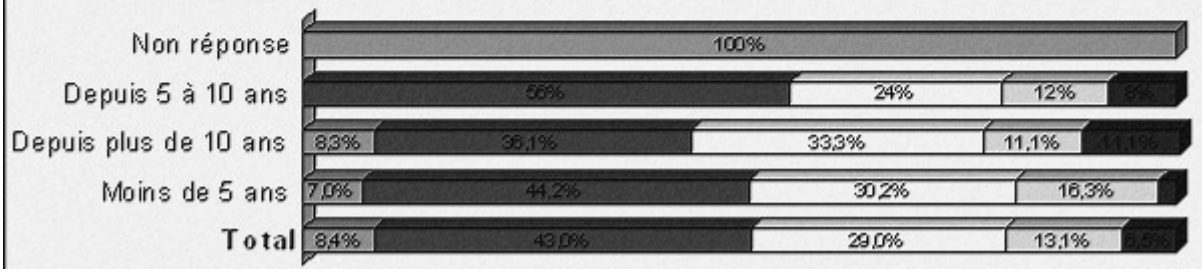
Adhésion des répondants au scénario sur l'album

À titre d'exemple, le tableau qui suit recense les degrés d'adhésion à ce scénario en fonction de l'ancienneté des personnes enquêtées. Il donne à voir que ce facteur, comme d'autres, n'affecte pas, ou extrêmement peu, les réponses.

Ancienneté et adhésion au scénario 3

1= très proche, 2=proche, 3= éloignée, 4= très éloignée

	Non réponse	1	2	3	4	Total
Non réponse	3	0	0	0	0	3
Depuis 5 à 10 ans	0	14	6	3	2	25
Depuis plus de 10 ans	3	13	12	4	4	36
Moins de 5 ans	3	19	13	7	1	43
Total	9	46	31	14	7	107



Ancienneté et degré d'adhésion au scénario de l'album

Le scénario de la lecture d'un album, qui se trouve ci-dessous, a donc rencontré un très fort degré d'adhésion. Tout comme pour la comptine, cette forte adhésion s'explique en partie par l'insistance des Instructions Officielles (entre autres, MEN, 2007) sur l'utilisation d'albums dans le cadre de l'enseignement des langues (et dans d'autres disciplines). Mais, dans les documents officiels, l'album n'est qu'une proposition d'exploitation parmi de nombreuses autres, même si elle est plus régulièrement citée.

Pour les Professeurs des Écoles, le recours à un album pour l'enseignement d'une langue, présente certainement l'avantage, pour la compréhension de son contenu, de présenter une redondance entre le texte écrit et les images. Ce type de support est donc potentiellement accessible à des élèves (voire des professeurs) de tous niveaux. L'interprétation du contenu d'un album peut être simple, mais elle peut aussi nécessiter un travail plus complexe, par exemple dans le cadre d'une mise en réseau avec d'autres albums du même thème, du même auteur, etc. Beaucoup d'albums de jeunesse sont également un support propice à l'imaginaire, parce qu'ils portent des doubles sens, accessibles selon les degrés de compréhension par exemple.

C'est également un objet matériel « authentique », au sens où un même album peut être lu, par

exemple, par des enfants en France et en Angleterre.

En outre, les images présentes dans un album, souvent très esthétiques, peuvent potentiellement ouvrir un accès à un travail en langue sur des représentations de la culture de l'auteur de l'album, ou bien des personnages mis en scène.

Enfin, un album est généralement court, mais raconte tout de même une histoire du début à la fin. L'accès au sens en est donc facilité. Cet aspect spécifique permet d'appréhender un schéma narratif et donc de pouvoir écouter les sonorités, dans une autre langue, spécifiques à plusieurs actions narratives. Ce peut être le cas, par exemple en anglais, des intonations propres aux questions.

Le travail avec un album de jeunesse rassemble des caractéristiques proches de celles de la comptine : il permet de créer un milieu, chargé de sens, et permettant d'appréhender et de construire un système de signes qui soit dense en mises en réseau potentielles.

Le scénario décrit dans le questionnaire est le suivant :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

La lecture d'un album jeunesse

Les albums jeunesse en langue vivante vous servent de support pour la découverte et l'apprentissage d'éléments lexicaux, grammaticaux et culturels. Vous les utilisez comme point de départ d'une séquence ou bien en approfondissement du travail effectué.

Par exemple :
En classe de CE1, en fin d'année scolaire, le professeur relit avec ses élèves l'album « *What's the time, Mr Wolf ?* ». Cet album, construit autour d'une formule répétitive (« What's the time, Mr Wolf ? »), est basé sur une chronologie et des images simples qui présentent des enchaînements d'actions du quotidien ; les lieux et les heures changent au fur et à mesure du déroulement de l'histoire et sont associés à des activités (heure du bain, du thé…). L'heure apparaît à chaque page sous forme de différents instruments de mesure du temps (pendule, réveil…).

Phase 1
Les élèves écoutent leur enseignant lire l'album. Ils disposent d'une horloge qu'ils ajustent à chaque page selon l'heure qu'il est dans l'histoire, et qu'ils lèvent à la fin de la lecture de la page. A la fin de la lecture de chaque page, l'enseignant lève sa propre horloge, sans parler, pour que les élèves vérifient la leur, puis il reprend sa lecture.

Phase 2
Le professeur distribue à chacun dix images représentant les actions de l'histoire (une image de repas ou de matériel de ménage, par exemple). Il demande aux élèves de retrouver la chronologie de l'histoire en disposant sur leur bureau les images dans l'ordre.

Phase 3
Le professeur pose à l'ensemble de la classe la question suivante : « What's the time, Mr Wolf ? », en mettant son horloge à l'heure de la première page de l'histoire. Les élèves répondent par un mot correspondant à une action de Mr Wolf (« breakfast », « school », « bed »…) et montrent leur image. L'enseignant présente la première page pour valider si l'action nommée correspond à l'heure qu'il a indiquée avec son horloge. Les élèves laissent ou replacent leurs images selon leurs erreurs. Le professeur continue avec la deuxième, troisième page, jusqu'à la fin de l'album.

Scénario de l'album jeunesse

Dans les commentaires des personnes se sentant proches de ce scénario, il apparaît que la phase 3 de la séance soit celle dont les enseignants se sentent le plus proches. L'analyse de leurs commentaires a fait ressortir que 70% des personnes se sentant proches de cette phase le sont car cette partie de la séance décrit un travail d'interaction orale sous forme de questions et de réponses en anglais. Cela montre que pour ces professeurs, le travail sur l'album est avant tout un support à un travail plus lexical dans lequel la compréhension est finalement assez réduite. Et cela montre aussi qu'ils passent très vite à des phases d'expression, négligeant parfois les phases d'exposition à la langue qui sont pourtant essentielles.

Par exemple, plusieurs enseignants déclarent travailler sur des albums dont les élèves connaissent déjà l'histoire, comme l'indiquent ces eux commentaires : « mes élèves connaissent parfois les albums en français, ce qui leur permet d'être en terrain connu », « je

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

pars souvent d'un album de jeunesse, de contes connus généralement des élèves, traduits en anglais ».

Cela suggère également que l'exposition à la langue est parfois délaissée au profit de l'expression et donc que ce type de situation expose très peu les élèves à la langue.

Nous pouvons donc résumer ainsi les grandes lignes de l'épistémologie pratique qui se dessine : pour les professeurs, faire travailler les élèves à partir d'un album de jeunesse, c'est essentiellement *faire parler à partir d'une histoire*. Dans cette configuration, l'album est davantage envisagé comme un support à la prise de parole qu'un contenu littéraire ou culturel (les deux étant indissociables), en particulier lorsqu'il s'agit, comme dans les commentaires cités, d'albums français traduits en anglais. Les échanges produits à partir de cette manière de faire restent probablement très centrés sur des éléments de surface.

Notre modélisation du travail sur l'album en un jeu épistémique source

Nous allons modéliser cette pratique comme un jeu épistémique source, et le comparer aux jeux d'apprentissage attendus, qui sont une modélisation de comment nos professeurs projettent ou déclarent travailler avec les albums.

La pratique source de la lecture d'un album de jeunesse s'appuie, pour qu'il soit compris, sur la redondance entre le texte et l'image. Les lecteurs « experts » d'albums, en anglais par exemple, peuvent être représentés par un jeune enfant anglais lisant et comprenant seul ce type d'album.

En faisant cela, ce lecteur expert, en plus de s'appuyer sur les indices des illustrations et du texte pour comprendre, s'appuie également sur l'arrière-plan culturel propre à l'histoire et à tous les éléments qui l'entourent, qui lui permet de mieux en saisir les inférences ou les doubles sens. Par exemple, pour l'album cité dans le scénario, « What's the time, Mr Wolf ? », il peut s'agir de l'heure du dîner, indiquée à 18 heures dans l'histoire, comme cela se fait plus couramment en Angleterre qu'en France, ou encore de tout ce qui caractérise l'environnement des repas avec des objets culturellement marqués.

La sensibilité qu'il peut éprouver à l'esthétisme de l'objet matériel, ou bien au sens de l'histoire, font appel à une mobilisation des affects, qui peuvent déterminer l'entrée de ce lecteur dans l'histoire, ou, du moins, une appréhension « efficace » du message contenu. Dans l'album de « Mr Wolf », les illustrations sont très colorées et très humoristiques : le loup a la gueule béante au moment des repas, par exemple, et se précipite goulûment sur la nourriture.

Le ressenti du lecteur face à ces illustrations détermine en partie son appréciation de l'histoire, et par là même, son envie de la comprendre plus ou moins finement.

Dans les déclarations des enseignants et dans le jeu d'apprentissage attendu qu'elles font transparaître, l'insistance est davantage portée sur le travail lexical, sur l'introduction de nouveaux éléments de langue à travers l'utilisation d'un album. Cette étape, jusqu'à un certain point, peut être indispensable à la compréhension d'un album, mais grâce aux illustrations, il peut généralement être compris sans travail lexical ou sur les éléments syntaxiques propres à la structure spécifique de la langue anglaise.

Les albums ne semblent pas, au vu des commentaires produits et des phases dont se rapprochent les enseignants, être exploités pour leur arrière-plan culturel, ni dans le cadre d'un travail sur l'appréciation de l'esthétisme présent dans l'album. Ceci dit, ce type de travail, en classe de langue, peut paraître complexe à mettre en place. Toutefois, il existe des pistes de travail allant dans ce sens, proposées par des auteurs comme Voise (2007) ou Aden (2003) et mises à disposition dans des manuels pédagogiques, ou bien dans le cadre de la formation des maîtres. Ce type de travail, basé sur une appréhension des albums en langue, autre qu'à travers un travail exclusivement lexical et structurel, ne semble que très peu répandu dans les pratiques des Professeurs des Écoles.

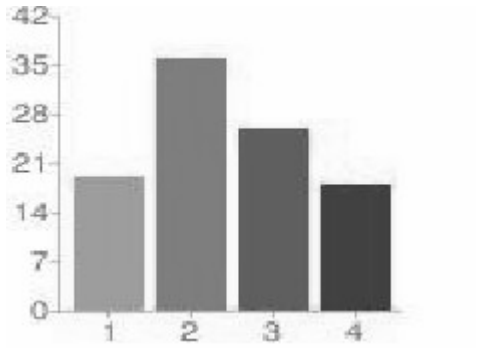
Nous tenons toutefois à souligner tout l'intérêt qu'il y aurait à intégrer à l'utilisation des albums un travail sur l'esthétisme, le culturel, ou encore l'imaginaire, parce que ces aspects sont intrinsèquement liés à la pratique source des lecteurs « experts » de ces albums, et que cela nourrirait donc de manière authentique le travail mené en classe.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

4. 7 – L'épistémologie pratique des professeurs travaillant sur les documents iconographiques

Les documents iconographiques semblent être davantage utilisés par les professeurs se décrivant comme débutants en langue.

Le schéma ci-dessous recense les degrés d'adhésion, de 1 (très proche) à 4 (très éloigné) en fonction du nombre de personnes :



Adhésion des répondants au scénario sur les documents iconographiques

Nous pouvons interpréter cette forte adhésion comme une adéquation aux documents officiels indiquant que, dans le cadre du travail sur la langue, « *il convient de veiller à accompagner le message, en réception, d'auxiliaires visuels, que ces derniers relèvent de la situation de classe vécue, du geste ou de l'iconographie* » (MEN, 2007).

L'image représente en effet un support visuel qui offre potentiellement un accès plus rapide au sens des mots très concrets, lors du travail d'apprentissage du lexique, et qui, toujours potentiellement, permet aux élèves de mieux retenir les mots appris. Comme le précise, à titre d'exemple, un enseignant, très proche de la pratique décrite, dans son commentaire de ce scénario : « Le support iconographique est un avantage dans une classe de langues, parce qu'il permet aux enfants qui ont une mémoire visuelle de retenir le mot associé ». Enfin, les images offrent également la possibilité d'aménager un milieu propice à créer un contexte à la fois linguistique et culturel, une entrée vers ce type de contexte.

Le scénario décrit dans le questionnaire est le suivant :

Les documents iconographiques[79]

Vous utilisez régulièrement pour vos séances des documents iconographiques (carte, photo, peinture, flashcard, etc). Ces documents peuvent servir de point de départ et de questionnement à vos séances, ou bien de prolongement du travail et de la réflexion. Vous utilisez ce type de document pour l'apprentissage de lexique ou bien pour la découverte culturelle. Ces documents sont issus de fichiers, d'Internet, ou encore d'expériences de voyages.
Par exemple :
En classe de CE2-CM1, une enseignante travaille avec ses élèves sur les paysages naturels et aménagés par les hommes dans les pays anglophones. L'objectif de sa séance est que ses élèves apprennent à associer des paysages à un pays et acquièrent quelques mots de vocabulaire.

Phase 1
L'enseignante affiche sept posters spécifiques de paysages (Ayers Rock en Australie, le grand canyon en Arizona …) et demande, en français, quels sont les paysages que les élèves imaginent dans tel pays et pourquoi.

Phase 2
Les élèves écoutent plusieurs fois un enregistrement (par exemple, « Scotland - Loch Ness ») pendant que l'enseignante pointe à chaque fois le poster concerné. Elle leur fait réécouter l'enregistrement en leur demandant de pointer le poster à leur tour (des groupes d'élèves se déplacent au tableau). Les élèves s'entraînent à prononcer en répétant.

Phase 3
L'enseignante présente les éléments lexicaux à l'aide de flashcards (« mountains », « rivers », « lakes »…), que les élèves doivent associer avec les paysages des posters en donnant, en anglais, le nom du paysage (par exemple, « Canada - forest »). La flashcard est accrochée sous le poster lorsqu'un élève a correctement nommé le paysage du poster. L'enseignante écrit ensuite le nom du pays et du paysage sur des étiquettes sous les posters.

Phase 4
L'enseignante affiche un planisphère au tableau et demande en anglais aux élèves où placer les étiquettes avec les noms des paysages et des pays (« Where is the Statue of Liberty ? », « Where is tower Bridge ? »…) . Elle les accroche au bon endroit lorsque les réponses en anglais des élèves (« It's in the United States », « It's in England »…) sont correctes.

Scénario des documents iconographiques

Dans les commentaires des personnes se sentant proches de ce scénario, la phase 3 de la séance est celle dont les enseignants se sentent le plus proches. L'analyse de leurs commentaires a fait ressortir que 67% des personnes se sentant proches de cette phase le sont car cette partie de la séance décrit l'utilisation de flashcards.

De plus, 60% des répondants déclarent aussi adhérer à cette phase car elle met en jeu un travail de compréhension de l'oral ; une partie de ces personnes explique être aussi très proche

[79] Ce scénario est inspiré d'une activité présentée dans un guide pédagogique pour l'enseignement des langues à l'école primaire. Aden, J. (2003) L'approche culturelle. In S. Rosenberger (Ed.), *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire* (pp.109-140). Paris : Retz.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

de la phase 2 pour la même raison.

De plus, parmi les 52 répondants ayant commenté leur adhésion à ce scénario, 46% déclarent s'en sentir proches parce qu'ils se reconnaissent dans une catégorie que nous avons nommée la « formulation d'énoncés complets corrects », en référence au contrat précédemment caractérisé. Dans cette catégorie se trouvent donc des commentaires du type « Je travaille ainsi pour susciter la formulation d'énoncés ».

Pour les professeurs, travailler avec des documents iconographiques, c'est donc *faire comprendre des énoncés oraux et faire parler sur les images et faire parler à partir de ces images*.

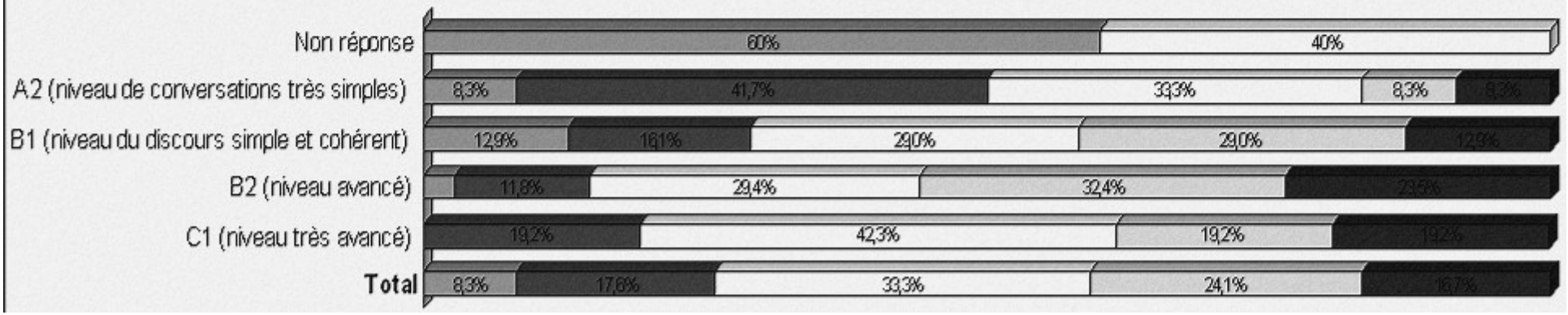
De plus, la simplicité lexicale des flashcards généralement utilisées dans l'enseignement des langues permet aussi aux enseignants moins « experts » en langue de s'appuyer sur des éléments lexicaux aisés à maîtriser. Le schéma ci-dessous semble confirmer cette hypothèse, car il fait ressortir que les enseignants ayant le niveau le moins avancé dans la langue qu'ils enseignent se reconnaissent à 75%, c'est-à-dire beaucoup plus massivement (degrés 1 et 2, proche et très proche) dans ce scénario.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Adhésion au scénario 4 - documents iconographiques

1= très proche, 2=proche, 3= éloignée, 4= très éloignée

	Non réponse		1		2		3		4		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Non réponse	3	60,0%	0	0,0%	2	40,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	100,0%
A2 (niveau de conversations très simples)	1	8,3%	5	41,7%	4	33,3%	1	8,3%	1	8,3%	12	100,0%
B1 (niveau du discours simple et cohérent)	4	12,9%	5	16,1%	9	29,0%	9	29,0%	4	12,9%	31	100,0%
B2 (niveau avancé)	1	2,9%	4	11,8%	10	29,4%	11	32,4%	8	23,5%	34	100,0%
C1 (niveau très avancé)	0	0,0%	5	19,2%	11	42,3%	5	19,2%	5	19,2%	26	100,0%
Total	9	8,3%	19	17,6%	36	33,3%	26	24,1%	18	16,7%	108	100,0%



Degré d'adhésion au scénario des documents iconographiques selon le niveau en langue

L'image peut donc être vue, pour ces enseignants, comme un support qui permet de combler les manques langagiers. Cela signifie que ce type de document façonne probablement une grande partie de leur pratique, que nous allons relier à un jeu épistémique source pour tenter de mieux en comprendre certains mécanismes de fonctionnement.

Notre modélisation du travail sur les documents iconographiques en un jeu épistémique source

Nous allons modéliser cette pratique comme un jeu épistémique source, et le comparer aux jeux d'apprentissage attendus, qui sont une modélisation de comment nos professeurs projettent ou déclarent travailler à partir d'images dans leur classe. Pour cela, nous allons d'abord nous demander en quoi consiste cette pratique en dehors du contexte d'apprentissage et quels sont les enjeux de savoir liés à cette pratique.

De la même manière que nous avions analysé, lors de nos études de cas, le travail des professeurs sur la géographie et les drapeaux comme le recours à un support permettant de résumer de manière « économique » ce qu'est un pays, le fait de travailler sur des représentations de paysages aménage un accès à ce qu'est tel ou tel pays.

Nous pouvons relier ce type de travail d'association d'un pays à un de ses paysages caractéristiques aux courses d'orientation ou bien aux chasses au trésor basées sur des photographies de lieux qu'il faut être capable de localiser. Pour être capable de localiser ces endroits, il faut généralement être capable de réunir et d'interpréter un faisceau d'indices visuels présents sur l'image, mais aussi parfois des indices écrits accompagnant ces photographies de lieux. Ce type de pratique est une forme d'enquête, par le travail d'analyse d'indices qu'il convoque, qui se rapproche de l'*enquête policière*, au cours de laquelle des indices oraux, comme des enregistrements audio, sont aussi parfois utilisés. Ces indices, « mis en marche ensemble » (Dewey, 1967, p. 615) forment une constellation signifiante (Foucault, 1963) qui donne sens à leur interprétation.

Pour être capable de reconnaître des photographies de lieux, et leurs éventuels indices écrits ou oraux, il faut donc rapprocher les indices les uns avec les autres puis les interpréter. Il faut comprendre le message essentiel des indices oraux et écrits, et connaître la dénomination des indices visuels (par exemple, une colline, en anglais, « a hill ») pour pouvoir les rapprocher des autres indices. Une image est toutefois très équivoque et peut ne pas représenter la même chose pour de nombreuses personnes, qui y verront, soit une colline, soit un champ par

exemple.

Le travail qui est décrit dans le scénario est proche d'une procédure d'enquête, par le travail de reconnaissance visuelle et orale qu'il met en jeu, ainsi que par l'apprentissage des noms des pays et de mots permettant de décrire les paysages.

Or, les commentaires des professeurs ne font pas autant appel à ce type d'approche. Un grand nombre d'entre eux déclarent se reconnaître dans l'utilisation de ce type d'images, mais, grâce à leurs commentaires, nous pouvons voir que l'utilisation qu'ils déclarent en faire n'est pas aussi étroitement reliée à la pratique de l'enquête. En effet, les enseignants de notre corpus exploitent davantage les documents iconographiques pour faire travailler la compréhension et l'expression orales, que pour faire travailler la reconnaissance d'indices visuels présents sur les photographies des paysages. Nous pouvons penser que les énoncés produits sur ces photographies portent sur les images, mais les enseignants ayant commenté ce scénario s'attardent davantage sur le fait de « faire parler sur », avec très peu d'évocations, dans les commentaires, d'un travail plus spécifique sur les paysages, ce qui inclut une prise en compte limitée de la dimension équivoque des images.

Il nous semble toutefois que ce type d'approche, sous forme d'enquête, apporterait une réelle pertinence, et un sens plus authentique, à l'exploitation de ce type de support iconographique, à travers l'identification de ce qui permet de situer tel ou tel paysage par exemple. D'ailleurs, un des Professeurs des Écoles, en commentant le scénario, ajoute : « J'ai pris des notes ! ». Cette remarque met en avant la nécessité et l'intérêt d'intégrer les Professeurs des Écoles à la construction des dispositifs didactiques. L'exploitation de notre questionnaire a fait ressortir, suite à son analyse, combien les enseignants peuvent se trouver démunis face à des pistes de travail que leur recommandent les Instructions Officielles, mais qu'ils n'ont pas l'opportunité de travailler en profondeur pour en saisir tous les enjeux.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

4. 8 – Pour conclure

Le premier point sur lequel nous souhaitons revenir concerne l'épistémologie pratique.
Cette notion recouvre les aspects individuel, idiosyncratique, mais aussi collectif et institutionnel qui forgent à la fois le style de pensée d'un professeur, et sa pratique. Ainsi, l'utilisation de cette notion pour notre étude nous a contraint, dans notre méthodologie, à prendre en compte tous ces aspects. Nous avons par exemple été en mesure de lier l'utilisation massive de la comptine au style de pensée qui sous-tend cet enseignement. La notion d'épistémologie pratique permet ainsi, à notre sens, de qualifier utilement « l'arrière-plan » (Sensevy, 2011) sur lequel les professeurs envisagent et mettent en action leur enseignement.
Le deuxième point concerne la modélisation d'une pratique sociale en jeu épistémique source dans le but d'en produire une comparaison avec les jeux d'apprentissage au moyen desquels on analyse l'activité didactique. Il serait, selon nous, tout à fait profitable de regarder au plus près les pratiques sociales, afin d'étudier comment les enjeux de savoir auxquels s'intéressent les chercheurs sont exprimés dans une pratique. En effet, puisque le jeu épistémique source modélise une pratique répandue, c'est que cette pratique *fonctionne*, que les savoirs, au sens large, liés à cette pratique sont efficacement mis en œuvre. Il y aurait donc tout intérêt à travailler, avec les Professeurs des Écoles, à l'étude de ces pratiques, ainsi que de leurs enjeux didactiques, pour mieux les transposer au sein des classes par la suite. Comme nous avons pu le constater à travers certains commentaires, les enseignants sont demandeurs de ce type de coopération. L'un d'eux résume parfaitement ce besoin et cette envie dans un de ses commentaires : « Je n'ai pas encore travaillé ainsi mais me sens très proche de la démarche utilisée au niveau des thèmes abordés, de l'idée qui est derrière. J'adorerais construire une telle séance ! ».

CHAPITRE 4 – Croisement de quelques résultats issus de nos deux études

Nous articulons dans cette partie quelques résultats issus de l'analyse de notre questionnaire et de nos études de séances filmées.

1 – La question du niveau en langue

Le premier élément qui nous interpelle, et sur lequel nous souhaitons revenir, concerne le niveau en langue des enseignants. Le premier professeur que nous avons analysé, qui travaillait sur le « Union Jack », et qui était maître formateur en didactique des langues dans un IUFM, a produit à plusieurs reprises, lors des épisodes que nous avons observés, des erreurs d'anglais. Parmi les répondants à notre questionnaire, qui sont tous habilités dans la langue qu'ils enseignent, seule la moitié d'entre eux déclare avoir le niveau B2 en langue au minimum. L'autre moitié pense ne pas avoir ce niveau. Or, c'est le niveau B2 qui détermine officiellement, depuis 2010 (MEN, 2010), la possibilité d'être habilité.

Cela signifie donc que la moitié des élèves concernés par l'enseignement de langues des professeurs de ce corpus ne bénéficient probablement pas, soit d'un enseignement linguistique de qualité suffisante au vu des critères officiels, soit d'un enseignement où la langue est très présente, le recours à la langue française étant peut-être une habitude d'action « échappatoire ». C'est d'ailleurs ce que nous avons pu observer dans la pratique de la première enseignante analysée lorsqu'elle travaillait sur la constitution du « Union Jack » : l'immense majorité de la séance était en français. Le niveau en langue des enseignants produit donc des habitudes d'action et aménage directement un certain type de milieu linguistique, où la langue française tient une place importante, et où le recours aux documents sonores et vidéo, pourtant souhaitable, semble être mis à l'écart. Cela nécessite en effet des recherches de documents, très consommatrices de temps, notamment si des documents de ce type ne sont pas fournis pas les concepteurs de manuels.

Cette place première du français se caractérise par une durée d'utilisation importante, mais aussi par un statut du français comme cadre qui, notamment dans l'esprit des professeurs, sécurise, renforce, et certifie la compréhension. Ces habitudes, au sein de ces milieux,

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

donnent lieu à des formes contractuelles comme celles que nous avons observées, qui dissocient le travail sur la culture de celui sur la langue en activant l'utilisation du français lorsque des points culturels sont abordés. Cette manière de faire nous semble très éloignée d'une conception de la culture en tant qu'objet et processus intrinsèques au langage qui les porte.

De plus, cela suppose que, lors des moments de travail centrés sur le « culturel », les élèves n'ont pas, ou peu, l'opportunité de développer leurs compétences en L2.

2 – Les comptines

L'apprentissage de chants et de comptines est une pratique très répandue à l'école élémentaire. Nous avons observé, dans l'épisode portant sur « Can you hop? », que l'apprentissage passait essentiellement par la répétition du modèle professoral, à travers une mise en scène de la gestuelle afin d'accéder au sens des mots. Dans cette situation, la pratique du jeu de nourrice nous a paru la plus pertinente pour nourrir notre analyse des enjeux épistémiques propres à ce cas. Dans le questionnaire, les déclarations des enseignants sur leurs manières de faire apprendre des comptines à leurs élèves ne nous ont pas permis de véritablement relier leurs pratiques (déclarées) à un jeu épistémique source. En effet, l'étude de l'épistémologie pratique des professeurs, croisée avec la comparaison entre le jeu épistémique source de la comptine et une esquisse du style de pensée des professeurs de notre corpus, a mis au jour que le travail sur les comptines n'est pas prioritairement axé sur le rythme, mais sur la compréhension du contenu.

Ceci tend à montrer que, pour les répondants au questionnaire, le travail sur la composante phonologique de la langue, bien que fortement conseillé dans les instructions officielles, est encore peu présent à l'école primaire. En effet, pour les enseignants du premier degré, pour la plupart non spécialistes en langue, la maîtrise des connaissances dans le domaine de la phonologie reste fragile[80].

Toutefois, cet écart entre ce que suggère le questionnaire et l'analyse de la séance menée en classe nous invite à la prudence dans l'interprétation de nos résultats. Ceci montre bien l'intérêt qu'il y a à croiser des constats tirés d'analyses fines, intrinsèques, avec des analyses plus vastes, structurales. En effet, comme nous l'avions davantage détaillé dans notre partie

[80] Les formations des professeurs des écoles sont en effet, à notre sens, trop courtes pour leur permettre d'acquérir des repères solides dans ce domaine.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

portant sur nos outils méthodologiques, les analyses intrinsèques permettent d'accéder au sens des actions. C'est-à-dire qu'elles permettent d'expliquer les mécanismes à l'œuvre dans le « système d'intentions » (Sensevy, 2011, p. 228) qui est en jeu, par exemple grâce aux analyses préalablement menées autour des documents utilisés pendant la séance. Quant aux analyses structurales, elles permettent d'appréhender une plus grande quantité et une plus grande variété de données. Dans notre situation, le fait que nos deux types d'analyses ne parviennent pas aux mêmes résultats pour la manière de faire apprendre les comptines n'en affecte pas la validité. Mais cette constatation nous permet par exemple de saisir d'autant plus l'importance, i) de continuer à travailler à la nature des jeux épistémiques sources reliés aux comptines, ii) d'engager une réflexion quant à l'intégration, au sein d'un processus de didactisation ou de transposition didactique, d'éléments permettant de prendre en compte des facteurs comme la gestuelle. Nous reviendrons sur ces points, qui constituent des perspectives de recherche dans lesquelles nous souhaitons nous engager, à la fin de notre thèse.

3 – Le rapport des Professeurs des Écoles aux œuvres culturelles

Dans nos analyses de séances comme dans les déclarations des professeurs dans le questionnaire, nous n'avons pas eu l'opportunité d'observer de réelle confrontation, de rapport de première main, à des œuvres, au sens large de réalisations humaines. Tout se passe comme si l'ouverture culturelle allait de soi, à travers le travail sur la langue, et ne nécessitait donc pas de travail d'analyse plus approfondi en classe.

De manière générale, le travail sur la culture est très orienté vers des connaissances de type encyclopédiques, liées à l'histoire et la géographie, situant ces manières de faire davantage ancrées dans la « Kultur » que dans la « Bildung », les expériences. En effet, les élèves sont davantage positionnés en situation de récepteurs « d'informations culturelles ». Nous adhérons entièrement aux propos que tient Aden (2006) sur la place des « games » (Winnicott, 1971) dans l'enseignement des langues :

> *« Ce type de jeux correspond à ce que \Vinnicott appelle « games »), ils délimitent des cadres à l'intérieur desquels les enfants testent et renforcent de façon mécanique des attitudes langagières et comportementales. Dans l'apprentissage d'une langue, ils permettent la mémorisation et l'entraînement de certains domaines de compétence, mais leur portée reste malgré tout limitée. […] Mais ce n'est vrai que jusqu'à un certain point car c'est oublier une dimension fondamentale de la parole: elle est liée à la construction identitaire et aux affects. […] S'il s'agissait seulement*

> *de manipuler des structures syntaxiques, les jeux « games » suffiraient probablement. Mais apprendre à communiquer ne consiste pas seulement à construire des phrases ou trouver les bons mots, mais à interagir: percevoir avec tous ses sens, l'ouïe, le regard, le toucher, à décoder et organiser le perçu et lui donner du sens pour pouvoir réagir. Apprendre une nouvelle langue, c'est aussi faire l'expérience de la différence et de l'étrangeté. Pour que la langue soit une rencontre, il faut trouver des situations où il y a des choses à découvrir, de l'émotion à vivre. […] Les élèves [peuvent] explore[r] un espace de jeu que Winnicott appelle « play » (par opposition à « game ») qui constitue une aire intermédiaire entre le connu et l'inconnu, le soi et le non-soi, où l'enfant se constitue en tant que sujet social, cet espace est un lieu naturel d' apprentissage. » (Aden, 2006, p. 38)*

En effet, les élèves concernés par les pratiques que nous avons analysées se situent davantage dans le « game » que dans le « play », car leur rapport aux œuvres est très limité.

Nous n'avons pas, ou très peu, pu observer de travail d'enquête, par exemple, sur la nature des éléments culturels abordés. De manière générale, les élèves sont placés en situation de parler d'éléments culturels, mais pas en situation de les analyser, ni de les vivre véritablement. La séance de visioconférence semble toutefois se démarquer davantage de ces constats. Toutefois, seule l'analyse d'un corpus plus vaste de séances de visioconférence nous permettrait d'aller plus loin dans cette analyse. Ce type de travail fait d'ailleurs partie des perspectives de recherche dans lesquelles nous souhaitons nous engager, en particulier à travers les études menées par le Groupe de Recherche IUFM (GRI) sur la visioconférence à l'IUFM de Bretagne.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

III – UNE PROPOSITION D'INGENIERIE

Sur la base de notre travail théorique, des constats tirés de l'analyse de notre questionnaire, et de nos analyses de séances de classe, nous avons décidé de travailler à l'élaboration d'une séquence qui permettrait de développer des compétences langagières et interculturelles des élèves de manière articulée. Cette expérimentation s'inscrit dans la lignée d'un axe de recherche en cours de développement au sein de la TACD, qui consiste à mettre en place des collectifs de chercheurs, d'enseignants, de formateurs, d'étudiants, collectifs dont le but est de travailler ensemble à l'élaboration de telles ingénieries. Ainsi, à la suite, entre autres, de Lefeuvre (2008), Nédelec-Trohel (2008), Santini (2009) et Sagayar (2011), nous entendons, à travers ce travail, poursuivre la réflexion entamée quant à la manière de construire et de mettre en œuvre des projets de ce type, en coopération avec des enseignants de l'école élémentaire. Ces perspectives de recherches ont pour objectif de « traiter la théorie comme un auxiliaire de la pratique, au lieu de voir dans la pratique le produit d'une dégradation de la théorie » (Rorty, 1995, cité par Puren, 2009, p. 25). Elles s'inscrivent également dans la perspective de recherche suivante, telle que l'esquisse Sensevy :

> *« L'amélioration de l'éducation scolaire doit pouvoir se faire en particulier, selon moi, d'une manière ascendante, en partant de dispositifs mis en œuvre sur le terrain, au sein des instituts de formation des maîtres, dispositifs liant professeurs, formateurs, et chercheurs dans un projet dont les objectifs soient à la fois de recherche fondamentale, de recherche d'ingénierie, et de formation des professeurs. L'institution de telles ingénieries didactiques coopératives doit pouvoir constituer de mon point de vue le ferment du renouveau nécessaire des instituts de formation des maîtres, de leur mutation en cliniques didactiques où la production de la science et la formation à la profession s'épaulent mutuellement. » (Sensevy, 2011, pp. 739-740)*

Pour notre ingénierie, nous avons travaillé en plusieurs étapes, que nous allons détailler plus avant, et mis en œuvre cette séquence dans une classe de CM1-CM2, sur une période s'étalant de mars à juin. Nous allons également présenter une analyse d'extraits de cette mise en œuvre. Nous reviendrons sur l'ensemble du travail mené au cours d'une synthèse à la fin de ce chapitre.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

CHAPITRE 1 – La démarche d'élaboration de l'ingénierie

1 – Postulats théoriques

Notre travail de conception d'une ingénierie est ancré dans une réflexion théorique qui porte sur la volonté d'exploiter la notion de jeu épistémique source à des fins de construction de dispositifs didactiques (Sensevy, 2011). Ce travail est également ancré dans une réflexion sur la nature des relations entre chercheurs et professeurs dans le cadre de travaux coopératifs (Nédelec-Trohel, 2012 ; Lefeuvre, 2008, 2012).

1. 1 – La volonté de relier le travail à un jeu épistémique source

Au fil de notre travail exploratoire, nous avons relevé un lien relativement lâche entre les pratiques de classe en lien avec la culture, et des pratiques sociales, reconnues dans la société, que nous avons modélisées comme des jeux épistémiques sources. C'est pourquoi l'un des objectifs de notre travail d'ingénierie était de travailler à la conception de situations mettant en jeu un lien de première main, une confrontation approfondie, à une pratique culturelle reconnue.

Nous pensons, à la suite de Sensevy (2011) que l'étude d'un jeu épistémique source peut pertinemment nourrir un travail « normatif » d'ingénierie, par exemple à travers le prélèvement au sein de cette pratique sociale reconnue, d'éléments adéquats pour l'enseignement et l'apprentissage.

En faisant cela, nous émettons l'hypothèse que la confrontation à une œuvre, dans une perspective de travail d'analyse, d'enquête (Dewey, 1967), sur ce que constitue cette œuvre spécifique, peut contribuer, à long terme, à un développement cohérent des compétences linguistiques et culturelles.

Nous avons expliqué, au début de notre thèse, que nous envisagions la culture, non pas comme un produit spécifique figé qu'il est possible d'étudier tel quel, et qui relèverait particulièrement d'un « type de population ». En effet, comme le montre Abdallah-Pretceille, « plus aucun individu ne se situe dans un cadre culturel unique […] il n'est plus au cœur d'une seule identité mais de plusieurs » (2008, p. 52). C'est pourquoi nous n'avons pas orienté le fil

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

conducteur de notre séquence vers l'étude d'un élément qu'on pourrait qualifier « d'anglo-anglais », mais davantage vers une œuvre culturelle reconnue comme faisant partie du patrimoine littéraire anglophone, sans qu'elle soit pour autant extrêmement typique de modes de vie anglais. Notre travail se donne simplement pour objectif de faire se confronter les élèves, dans un rapport de première main, à une œuvre culturelle, comme par exemple pourraient le faire de jeunes enfants de langue anglaise. Ce projet s'inscrit donc dans une perspective d'anthropologie culturelle, davantage que dans une perspective d'ouverture à des différences ou des spécificités culturelles ; ces dimensions sont, selon nous, intrinsèquement développées au sein de ce type de démarche.

Nous avons donc choisi de faire travailler une classe d'élèves de cycle 3 à la compréhension d'une œuvre culturelle de fiction, un roman pour la jeunesse. Cette classe de 27 élèves de CM1-CM2 avait pour professeur, à mi-temps, un des maîtres formateurs de notre collectif[81].

L'entrée dans la culture d'autrui par l'étude et la production de la fiction demande une importante construction de la compréhension du sens de la part du lecteur. Or, l'imaginaire a un rôle crucial à jouer dans le développement de compétences interculturelles, en particulier à travers la création fictionnelle par les apprenants et l'interprétation de la fiction (Auger, Dervin & Suomela-Salmi, 2009). Notre travail s'est tourné donc vers l'étude de « Fantastique Maître Renard », publié en anglais par Roald Dahl en 1974 (« Fantastic Mister Fox »), et illustré par Quentin Blake. En faisant ce choix, nous avons souhaité faire entrer les élèves dans une fiction en langue anglaise, à la manière dont pourraient le faire, par exemple, de jeunes Anglais.

Ce livre a été choisi pour plusieurs raisons : son schéma narratif est relativement simple et accessible à des élèves de fin d'école élémentaire. Il a également été traduit et présente donc la possibilité d'être partiellement lu en français. Enfin, l'histoire de « Fantastique Maître Renard » a été récemment adaptée dans un film d'animation, « Fantastic Mister Fox » (Wes Anderson, 2009), ce qui permet potentiellement un travail de compréhension et d'approfondissement de l'histoire à travers le son et l'image.

[81] Ce professeur fait partie du Groupe de Recherche IUFM sur la visioconférence.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

1. 2 – Le travail épistémique collectif

Nous reprenons, pour présenter les étapes de notre travail, les caractérisations produites par Lefeuvre (2008) pour décrire le travail d'étude du savoir et de transposition de cette étude à la conception de situations d'enseignement-apprentissage.

Nous avons travaillé au sein d'un collectif constitué de cinq membres : nous, deux enseignants de cycle 3, habilités en langues, et deux maîtres formateurs, enseignants également en cycle 3 et habilités en langues.
Ce collectif a travaillé à l'élaboration et à la mise en œuvre de l'ingénierie au cours de l'année scolaire 2010-1011, et s'est réuni 8 fois. Tous les membres n'étaient pas toujours présents, mais les échanges, par exemple par e-mails, ont été réguliers tout au long de l'année. Nous connaissions bien les membres de ce collectif, pour avoir travaillé avec eux au sein d'autres projets depuis quelques années, comme le travail de recherche sur la visioconférence par exemple. Nédelec-Trohel souligne d'ailleurs à très juste titre que « [la] proximité a favorisé des échanges que l'on peut qualifier d'aisés, ce qui constitue une première et déterminante étape pour amorcer le travail de coopération » (2012, p. 270).

Pour mener à bien ce type de projet commun, il est nécessaire de s'accorder sur des finalités communes, et donc de dépasser les simples interactions. Comme le remarque Nédelec-Trohel (2012) au cours de son travail, ce n'est pas parce que le travail est conjoint qu'il est réellement coopératif. La notion de transaction (Vernant, 1997), au sens d'actions « rétroagissantes » les unes sur les autres, caractérise ce type de travail coopératif.

2 – Les étapes de construction de la séquence

2. 1 – Le travail des savoirs per se

Ce travail est en fait la première étape de savantisation et d'essentialisation (Lefeuvre, 2008). En amont de la première séance de travail, une réflexion individuelle de la part des participants a été menée sur les œuvres faisant l'objet d'une exploitation dans les classes. Il a été demandé aux participants du projet de travailler en amont, pour eux-mêmes, sur le livre et le film destinés à être étudiés, car, selon Sensevy (2008), « c'est le savoir qui donne sa forme au geste d'enseignement », le geste d'enseignement étant « une manière de faire grâce à laquelle celui qui a construit et élaboré un rapport de première main au savoir va assurer la communication de ce savoir » (p. 3). Ces études de première main sur le livre en anglais de Roald Dahl et sur le film de Wes Anderson ont été rédigées à des fins collectives.

Lefeuvre a montré l'importance d'une étude pour soi[82], *per se*, intégrant une forme de communicabilité. Il explique en effet que celui qui produit une étude personnelle d'éléments de savoir destinés à être conçus, par un collectif, pour ensuite être mis en œuvre dans une classe, a le :

> *« souci didactique de se faire comprendre des autres et de rendre communicable ce qu'il sait davantage, d'autant que ce savoir formalisé sera échangé, critiqué, amendé par le collectif aux fins de stabilisation d'une détermination partagée du savoir […] puisqu'il faudra le rendre communicable à des élèves » (Lefeuvre, 2008, p. 37-38)*

L'objectif de cette étude *per se* est donc d'amener à une « entente » collective sur ce qui va être mis en œuvre ; la communicabilité de ce travail pour soi fait écho à celle de l'étude que vont mener les élèves.

Ce processus de « savantisation » (Lefeuvre, 2008), c'est-à-dire de connaissance (toujours inachevée) de l'œuvre, s'accompagne d'un processus « d'essentialisation » (*Ibid.*), c'est-à-dire de choix des savoirs pour l'enseignement. Lefeuvre (2012) parle de « points de repère intentionnels d'un futur enseignement ».

[82] Lefeuvre (2012, p. 295) précise que « par « pour soi » il faut comprendre que le savoir est travaillé *pour* la personne, au sens de son « instruction personnelle » ; par « en soi » il faut comprendre que le savoir est travaillé indépendamment de ses « utilisations » à des fins d'enseignement ».

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

2. 2 – Le travail collectif de savantisation et d'essentialisation

Nous décrivons dans les lignes qui suivent les étapes du travail de savantisation et d'essentialisation autour de l'histoire de « Fantastique Maître Renard ».
Pour commencer, les membres de notre projet ont répondu par écrit à la consigne suivante :

> *« Quel message nous délivre l'histoire de Fantastic Mr Fox ? De quoi nous parle-t-elle ? Quelles sont vos impressions sur cette histoire (les situations, les personnages…) ? Quelle est votre opinion sur la forme de l'histoire ? Que vous évoque le monde dépeint par l'auteur et le réalisateur du film ? »*

De plus, il leur était précisé de se positionner, lors de la production de cet écrit, en tant que lecteur et spectateur et non en tant que professeur. Suite à la mise en commun de ces productions écrites, les membres du collectif ont échangé oralement sur leurs interprétations de l'œuvre. À la manière décrite par Lefeuvre (2008), nous avions proposé aux membres du collectif de se documenter, pour leur travail *per se*, à partir de toutes sortes de ressources. L'extrait ci-dessous de la transcription de quelques échanges du collectif lors de la mise en commun donne à voir l'ancrage de ces études individuelles sur différentes documents (ici, un article sur le personnage du renard dans les histoires du Moyen-Age) :

15	CH	C'est des vilains ++ Donc euh voilà je trouvais ça intéressant + et puis une autre chose qu'il y avait dans ce…ce texte-là c'est que le personnage du renard en général + dans ces histoires + il est menteur + il est un peu fourbe + il est toujours en train de rouler le personnage du loup + un loup qui s'appelle Ysengrin + je sais pas si vous connaissez ?

Par exemple, le chercheur, que nous nommons CH, en évoquant ce texte, engage les échanges sur le caractère du personnage du renard, et sur ses relations avec le personnage du loup. Quelques tours de parole plus tard, le deuxième professeur, que nous nommons P2, introduit l'idée de lutte entre les riches et les pauvres, et relie cette idée aux notions de capitalisme et de socialisme :

23	P2	Hein ? Oui + et donc j'ai trouvé que tous ces + les ++ les mots qui étaient utilisés pour décrire les fermiers là ont toujours des connotations négatives ++ je crois qu'il y a juste à un moment où le Bean + là + qui est décrit… il y a quelque chose de positif qui est dit sur lui mais comme ça je me rappelle plus + voilà + donc + et puis + voilà pour les fermiers + et puis donc je dis le capitalisme et puis donc une certaine forme de socialisme qui est incarnée par la famille Renard et les autres animaux ++ alors ils survivent en prenant aux riches + un peu le Robin des Bois aussi + euh… et… sachant que les quantités en fait qui sont dérobées ne nuisent pas à la prospérité des fermiers ++ oui + j'ai trouvé qu'il y avait un côté Robin des Bois un petit peu dans Mr Fox hein

Le professeur P1, quant à lui, indique dans les tours de parole qui suivent ce que lui évoque l'histoire de « Fantastique Maître Renard » :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

33	P1	Moi j'ai parlé aussi de solidarité entre les animaux + avec la notion de partage + la notion d'organisation et la notion de réflexion
34	CH	Oui c'est vrai qu'ils sont organisés + oui
35	P1	J'ai vu aussi le côté attachant des personnages des animaux + j'ai vu la notion de père protecteur
36	P2	Oui
37	CH	Oui
38	P1	Et une notion d'ami qui serait à la fois meneur et protecteur + c'est-à-dire que c'est lui qui trouve la solution + mais c'est vrai aussi comme tu disais que c'est lui qui les a mis dans l'embarras

Ces passages donnent à voir comment s'est organisée cette étude *per se*. Les membres du projet, après des lectures et des documentations diverses, se sont construit un réseau de significations communes autour de l'histoire. Au cours de la mise en commun des études individuelles, les membres du collectif n'évoquent pas l'utilisation du livre à des fins d'enseignement. Les discussions engagées portent sur l'analyse, sur la nature, de l'œuvre de Dahl. L'objectif de cette étape est donc bien d'entrer, en amont de la conception concrète des séances, dans une confrontation de première main avec ce qui sera amené à constituer un objet de savoir.

Ce que Lefeuvre (*Ibid*.) nomme l'étude *per se* change alors de statut au cours de cette mise en commun : d'étude du savoir en soi, *pour soi*, elle devient une étude du savoir en soi, *pour le collectif*. Nous avons choisi de compléter, à ce moment du travail, l'étude du savoir par une analyse épistémique des savoirs en jeu dans le livre en français. C'est à la suite de ce travail *per se* et de ce travail épistémique que la pratique source du lecteur de « Fantastique Maître Renard » a été caractérisée.

2. 3 – L'analyse épistémique du roman

Le roman de Roald Dahl est long de 111 pages. En raison de la taille du document à analyser, nous avons opté pour une analyse épistémique nominaliste, c'est-à-dire du livre et du film choisis pour notre étude, plutôt que du genre « roman de jeunesse » ou « film d'animation ».

La lecture est scindée en 18 chapitres, dont les titres sont explicites quant à leur contenu : « Les trois fermiers », « La grande famine des renards », « Maître Renard a un plan », « La cave secrète de Bean », etc. Deux des chapitres font onze pages. La longueur moyenne des chapitres est de 6 à 7 pages.

Ce livre raconte l'histoire d'un renard rusé qui revient à son ancienne vie de voleur de poulets et, ce faisant, met en péril non seulement sa famille, mais aussi la communauté animale vivant dans les terriers avoisinants. Coincés sous la terre, sans assez de nourriture pour tout le

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

monde, les animaux commencent à se rassembler pour lutter contre Boggis, Bunce et Bean, trois fermiers déterminés à faire mourir Maître Renard à tout prix. La ruse de Maître Renard pour combattre les fermiers dépeints comme étant aussi bêtes que méchants finit par l'emporter.

Le fractionnement de la lecture en de nombreux chapitres dont les titres sont sans ambiguïté par rapport au contenu permet au lecteur d'interrompre sa lecture assez fréquemment sans perdre le fil de l'histoire. De plus, à chacun de ces chapitres (sauf le premier) est associée une péripétie, ce qui rythme l'histoire.

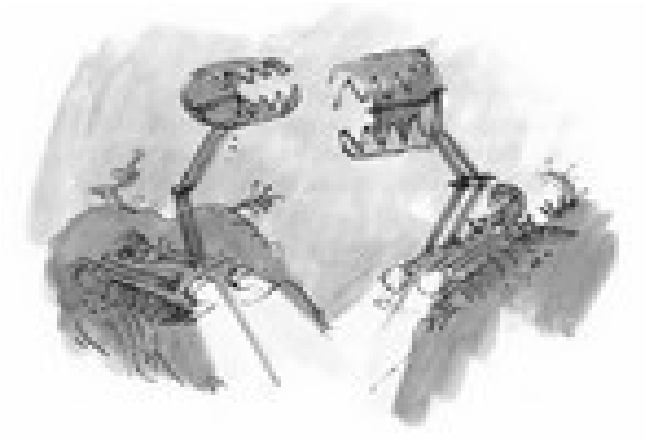
Par exemple, le chapitre douze, intitulé « Blaireau », relate la rencontre entre Maître Renard et Blaireau dans les galeries de la colline. Le chapitre cinq, « Les terribles pelleteuses », met en scène l'arrivée tonitruante des pelleteuses par les fermiers pour creuser de plus en plus vite. La clarté du déroulement de l'histoire et la présentation en chapitres dont les titres permettent d'en identifier facilement les contenus peuvent générer des stratégies de lecture diverses : on peut par exemple supposer que, pendant que certains jeunes lecteurs liront entièrement le texte de l'histoire, d'autres choisiront de ne pas lire certains chapitres, ou de les survoler très rapidement, en se servant de l'intitulé du chapitre et des illustrations pour ne pas perdre le fil de l'histoire. L'utilisation des illustrations dans des activités liées à la compréhension est une autre hypothèse. Ces hypothèses de travail mettent en jeu des compétences de compréhension de lecture du texte écrit, et d'images.

L'histoire est entièrement rédigée au passé. L'utilisation du passé simple (et du past simple dans la version originale) n'est pas toujours maîtrisée par les élèves de cycle trois, mais l'étude de ce temps de la narration démarre dès le cycle deux. Des élèves de Cours Moyen lisant cette histoire sont déjà familiarisés avec l'usage du passé (et notamment du passé simple) dans les récits. La présence en abondance de dialogues, dont les codes (usage des tirets, fonctions du dialogue…) sont travaillés dès le début du cycle trois, ne représente pas d'obstacle à la lecture, car ils sont très fréquemment accompagnés de verbes introducteurs. Par exemple, la réplique « Je sais que c'est de ta faute ! dit Blaireau » (p.71), permet d'identifier aisément le personnage qui prend la parole. Les changements de situation d'énonciation entre un dialogue et le cours de récit peuvent poser problème à la compréhension du déroulement d'une histoire, mais cette rupture dans la narration est compensée dans le livre de Dahl par un recours important aux verbes introducteurs. De plus, l'utilisation de dialogues dans un récit présente plusieurs avantages pour la compréhension de

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

celui-ci : les dialogues présentent une alternance avec le récit, le rendent plus vivant et font avancer l'action car ils peuvent modifier les relations entre les personnages ou enclencher des péripéties. Ils renseignent aussi généralement le lecteur sur le lieu et le moment de l'action, ainsi que sur le caractère et les intentions des personnages.

Le livre comporte en très grande partie des illustrations, dont la signification est redondante par rapport au texte, ce qui réduit la longueur de la lecture et peut aider à compenser des erreurs d'interprétation. Les illustrations de Quentin Blake sont parlantes et riches de significations qui parfois s'ajoutent à celles portées par le texte. Par exemple, la dernière illustration du chapitre 8 montre les fermiers dans leurs pelleteuses surplombant le cratère qu'ils ont creusé :



A cet instant de l'histoire, ces personnages sont en position de force : ils mettent la famille du renard à rude épreuve et rien ne semble résister à leurs terrifiantes machines, dont les phares ressemblent à d'énormes paires d'yeux braqués sur le trou où se sont réfugiés les renards affaiblis. Les godets des pelleteuses ont l'apparence de bouches monstrueuses aux dents acérées, correspondant au caractère agressif de l'attaque et dont on n'ose imaginer les conséquences sur l'environnement alentour. La dernière illustration du livre, au contraire, montre les fermiers affaiblis, recroquevillés sous une pluie battante :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013



Leur taille sur l'image est très réduite et ils ne sont plus que des ombres, entourées, non plus de grosses machines, mais de petites tentes qui semblent mal supporter les trombes d'eau. Les pieds de Boggis, de Bunce et de Bean sont dans une immense flaque d'eau. L'histoire se termine par « Ils attendent toujours » mais le dessin de Blake est riche d'indices quant au sort des fermiers qui semblent en bien mauvaise posture : condamnés à subir les conséquence de leur bêtise et de leur caractère borné, ils se retrouvent dans une position de grande faiblesse et ne sont plus un danger pour quiconque.

Ces deux exemples illustrent l'importance des illustrations du livre ; elles sont des appuis solides à la compréhension de l'histoire et lui apportent des interprétations supplémentaires. De plus, elles appuient fortement les effets humoristiques de l'histoire, qui caricature les personnages, notamment les fermiers, dépeints comme des personnages grotesques. Dans l'histoire en effet, les traits de caractère des personnages sont très marqués, et leur appartenance au clan des « gentils » ou des « méchants » est très claire.

Les « bons » sont intelligents et beaux : par exemple, page 19, Maître Renard pointe son « beau museau pointu » ; page 24, le même personnage parle de sa queue perdue comme « la plus belle queue à des kilomètres à la ronde ». Quant à Dame Renard, elle est douce et aimante, en plus d'être intelligente et prudente. Les renardeaux, eux, sont « braves » (p.104). Le personnage du renard, et ceux de sa famille, attirent la sympathie car ils volent pour nourrir leurs proches. Les fermiers, eux, sont « mesquins » (p.7), Boggis est « horriblement gros » (p.7), Bunce est un « nabot ventripotent » (p.8), et Bean « boit trop » (p.104). Ils sont aussi mesquins entre eux : Bunce se moque de la bêtise de Bean (p.15) : « Tes plans n'ont jamais été très bons », et Bean trouve que Bunce a des « idées stupides » (p.32).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Les personnages sont clairement caractérisés, comme le résume le tableau ci-dessous :

Les « bons » personnages	Les « méchants » personnages
Maître Renard et sa famille Le lapin (et sa famille) La taupe (et sa famille) Le blaireau (et sa famille) La belette (et sa famille)	Boggis Bunce Bean

Les bons et les méchants dans « Fantastique Maître Renard »

Les lieux et l'époque ne sont pas spécifiquement contextualisés : il s'agit de la campagne contemporaine, avec de grosses fermes et quelques animaux vivant aux alentours dans des arbres ou des terriers. La description qui en est faite est suffisamment simple pour être rapidement comprise : les animaux de la forêt vivent dans des arbres et des terriers, les fermiers vivent dans leur ferme, auprès de leur entrepôt (Bunce), de leur cave (Bean) et de leur poulailler (Boggis).

L'une des caractéristiques de l'écriture de Roald Dahl est la caricature, à visée humoristique, et à visée de démarcation nette entre le bien et le mal. Les histoires écrites par Roald Dahl ont fait l'objet de nombreuses analyses, qui insistent souvent sur l'importance de l'opposition entre le bien et le mal dans ses écrits. Cette opposition se retrouve par exemple à travers les illustrations, le grotesque des « méchants » qui cherchent à écraser les « gentils » faibles.

Des auteurs comme Crawford (1997), Treglown (1994), ou West (1992), ont régulièrement souligné la recherche par Dahl dans ses textes de la victoire du bien sur le mal, et particulièrement des opprimés sur les figures d'autorité. Les histoires de Dahl ont toutes la même morale, très simple, celle du triomphe du bien absolu sur un mal tout aussi absolu et sans nuance (West, 1992). Les personnages des fermiers dans l'histoire de Maître Renard en sont un exemple. Leur cruauté et leur bêtise n'ont aucune limite, et c'est d'ailleurs ce qui mène à leur défaite . Obstinés dans leur envie de tuer le renard et sa famille, ils préfèrent rester l'attendre sortir de son terrier sous une pluie battante tandis que le renard, ayant creusé une galerie menant jusqu'à leurs fermes, se repaît des victuailles qu'il leur a volées. Dahl utilisait très souvent des hyperboles pour caractériser ses personnages et en forcer certains traits, dans un but souvent humoristique (Schober, 2009). Dans *Fantastique Maître Renard*, le fermier Boggis est « horriblement gros » (p. 7), parce qu'il mange neuf poulets rôtis par jour, ce qui en fait un personnage plutôt ridicule. Petzold (2006) appelle cette tendance chez Dahl à déformer ses personnages « le grotesque de la déformité » (p. 183). Le traitement comique

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

qu'effectue Dahl de la déformité des corps se retrouve chez les trois fermiers de l'histoire de Maître Renard, qui sont soit extrêmement petit (Bunce), gros (Boggis), grand et maigre (Bean).

West (1992) a également montré chez Dahl l'importance du rôle joué par la famille, comme refuge et soutien vis-à-vis des formes de cruauté subies. Cet aspect se retrouve dans l'histoire que nous étudions, où la famille de Maître Renard constitue non seulement une aide morale et combattive dans la lutte contre les fermiers, mais aussi un fondement essentiel du bonheur personnel. Enfin, plusieurs critiques (Schober, 2009 ; Cross, 2008) ont relevé dans le langage des histoires de Roald Dahl une abondance de mots d'esprits à visée humoristique : les rimes, les onomatopées, les allitérations, les mots inventés… À titre d'illustration, la chanson chantée par les enfants du village dans *Fantastique Maître Renard* comporte des rimes et des métaphores à visée comique : les fermiers sont « laids comme des poux » (p.11), par exemple.

2. 4 – Le travail de potentialisation et d'actualisation

L'analyse épistémique que nous avons conduite ci-dessus a donné lieu à des échanges avec le collectif, lorsqu'elle leur a été présentée. C'est suite à ces échanges que le travail de potentialisation et d'actualisation (Lefeuvre, 2008) a été effectué, et l'élaboration des jeux épistémiques cibles (ce dont devaient être rendus capables les élèves) conduite en commun. Comme le décrit Lefeuvre :

> *Le travail épistémique collaboratif permet ainsi de « façonner » (Hacking, 2002) un paysage épistémique (Lefeuvre, 2008), ce qui revient à référencer et catégoriser les jeux épistémiques à partir de l'étude des savoirs per se de chacun des membres du collectif de travail. Il concerne également ce que le professeur doit principalement enseigner, pour tout ou partie du paysage épistémique façonné ; débute ainsi l'essentialisation des savoirs, c'est-à-dire une hiérarchisation, une sélection des savoirs, une liaison entre ces savoirs, une circulation ordonnée dans ces savoirs, etc. En ce sens, le collectif établit un premier réseau de jeux épistémiques, modélisant une pratique d'usage des savoirs, à voir comme un cheminement dans le paysage épistémique, qui s'actualisera, pour une part dans la phase de construction du jeu didactique (la préparation du dispositif d'enseignement) et, pour une autre part, dans la phase d'actualisation du jeu avec les élèves, la mise en œuvre effective. (Lefeuvre, 2012, p. 299)*

Ainsi, à la suite de ce travail, des jeux d'apprentissage ont été prévus par les membres du collectif, c'est-à-dire que les manières de faire du professeur avec ses élèves ont été déterminées dans leurs grandes lignes. Ces « grandes lignes » de travail avec les élèves étaient

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

reliées à deux éléments qui sont au cœur de ce roman :

- l'incarnation du bien par les animaux et du mal par les fermiers puissants, mais caricaturés de manière à faire rire,
- et les illustrations de Quentin Blake, qui appuient particulièrement les descriptions de la toute-puissance grotesque et maladroite des fermiers.

Ces éléments, qui se situent selon nous au cœur de la pratique sociale reconnue de lecture de ce roman, constituent les fils conducteurs des séances construites. Ainsi, selon nous, être un lecteur « savant » de « Fantastique Maître Renard », c'est, *à travers le texte et l'image, éprouver de l'empathie pour les animaux qui incarnent le bien tout en se moquant des fermiers caricaturaux et grotesques*.

À la différence de ce que recensent Lefeuvre (2008, 2012) et Sensevy (2011), nous n'avons pas travaillé à l'élaboration de jeux d'apprentissage attendus à un grain très fin. Nous avons caractérisé, à l'échelle d'une quinzaine de séances, un jeu épistémique très vaste, auquel nous avons relié les situations d'apprentissage prévues. Nous avons travaillé à une échelle plus large de caractérisation d'un jeu épistémique que le décrivent les auteurs précédemment cités pour deux principales raisons.

Premièrement, le fait d'appréhender le travail de confrontation à une œuvre culturelle sous la forme de l'étude d'un roman entrait dans le cadre du développement de compétences (inter)culturelles, que nous envisageons à long terme. Nous avons toutefois caractérisé un jeu source spécifique à une œuvre particulière, le roman de Roald Dahl. Nous n'avons donc pas défini la pratique sociale de la lecture du roman, ni de roman de jeunesse, ni des romans de Roald Dahl, mais bien de « Fantastique Maître Renard ». Nous n'avons pas travaillé, pour la caractérisation des jeux d'apprentissage prévus, à un grain aussi fin que le décrivent Lefeuvre (*Ibid*.) ou Sensevy (*Ibid*.). La finesse, dans la granularité de notre conception de l'ingénierie, se situe davantage du côté de la caractérisation très spécifique de notre pratique source.

En second lieu, le projet envisagé portant sur l'étude d'un roman, il nous était matériellement difficile de travailler à la conception très détaillée d'un grand nombre de situations, le travail s'étalant sur plus de quinze séances. De plus, notre collectif était constitué de cinq membres, ce qui, d'un point de vue logistique pour la conception de ce nombre de séances, est peu élevé et ne permet pas un investissement intensif régulier.

Ainsi, suite à la caractérisation du jeu épistémique source de la pratique de lecture de « Fantastique Maître Renard » sous cette description « *à travers le texte et l'image, éprouver*

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

de l'empathie pour les animaux qui incarnent le bien tout en se moquant des fermiers caricaturaux et grotesques », nous avons axé l'ingénierie sur l'identification des personnages du roman. Le roman a d'abord été étudié, partiellement, en français, dans le cadre d'une séquence de littérature de jeunesse de 6 séances. Nous avons fait ce choix au vu de la longueur du livre (111 pages), tout en ne faisant pas lire aux élèves certaines parties du livre, destinées à être travaillées par la suite lors d'une séquence d'anglais. Lors de la séquence en français, nous avons particulièrement fait travailler les élèves sur les deux éléments qui nous ont paru essentiels à la constitution de ce roman, c'est-à-dire les illustrations de Quentin Blake et les valeurs qu'incarnent les personnages. L'objectif final du travail était de faire écrire et jouer par les élèves une théâtralisation en anglais de l'histoire.

Les deux séquences ont été construites lors des réunions des membres du collectif participant au projet. Les séquences auxquelles nous avons abouti sont les suivantes :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

SEANCE 1	**Découverte de l'auteur et de l'illustrateur et de leur univers** 1. hypothèses sur la nationalité de l'auteur et de l'illustrateur. Connaissance de l'œuvre de RD. 2. les objets préférés de RD et les illustrations de Blake 3. Lecture des biographies. Récapitulatifs.
SEANCE 2	**Caractérisation des personnages et émergence des problèmes (vol –traque)** 1. construction de la grille de critères descriptifs par les élèves. 2. Élaboration des fiches d'identité (par groupe) : Description physique Caractère Lieu Profession … 3. Mise en commun. Ne pas oublier le problème rencontré par chacun des personnages : qu'il doit résoudre 4. Trace écrite
SEANCE 3	**Rendre compte des actions entreprises par les différents personnages** 1. Donner un titre à chaque chapitre (après concertation). 2.élaboration d'une trame avec contraintes Qui ? Où ? Quoi ? Comment ? 3. rapporter sur une affiche les informations demandées.
SEANCE 4	**Mise en commun des titres choisis - Étude du personnage du « Renard » en littérature** 1. présentation orale (les observateurs prennent note sur une fiche préparée par le maître) 2. personnage du Renard dans la littérature (fables de la Fontaine, Robin des Bois, le roman de Renart)
SEANCE 5	**Écriture de la suite de l'histoire** 1. Contenu du chapitre 14 ; rappel de l'épisode. 2. Émission d'hypothèses pour la suite de l'écriture (lieux-personnages-évènements). 3. contrainte d'écriture : fin de l'histoire (bien ou mal) répartition des groupes. 4. choix d'une structure de son histoire (définir les étapes); choisir la façon de rapporter.
SEANCE 6	**Présentation oralisée des écrits produits.** Présentation et évaluation. Pour les observateurs : compléter une grille d'observation avec critères définis par les élèves.
VACANCES	Lecture de la fin du livre

Séquence de littérature en français sur « Fantastique Maître Renard »

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Lexique de présentation des personnages, parties du corps	Travail autour des personnages et de leurs actions Écoute des onomatopées ***Questionnement*** 1. what do they do ? they run, dig... 2. travail sur be + ing	Travail sur les sentiments, les sensations et les 5 sens ***Questionnement*** 1. hungry, thirsty, worried, sad, scared jeu de mime ou de qui est-ce 2. I like	Film en VO ***2 séances*** 1. travail sur les personnages / différences avec le livre 2. travail sur l'expression orale : repérage d'expressions dans certains extraits	*Écriture du scénario de chaque saynète*	***Théâtralisation de scènes de l'histoire.*** Sous forme de saynètes, par groupes de 3 élèves. --> chaque saynète illustre une étape de l'histoire

Séquence sur « Fantastic Mister Fox » en anglais

La séquence d'anglais n'est pas divisée en séances, mais en « semaines ». En effet, le travail étant interdisciplinaire, certaines situations ont été menées à la fois pendant les séances d'anglais, et pendant des séances, par exemple, d'arts visuels lors de la création des costumes et des décors pour la représentation. Cette projection du film d'animation a été l'occasion d'enrichir le travail entamé lors de la semaine précédente sur certaines onomatopées et certaines gestuelles spécifiques aux personnages, en particulier aux personnages des fermiers et de Maître Renard. À la manière décrite par Voise (2013), nous avons également entrepris, en particulier en appui sur la visionnage du film d'animation, de faire travailler les élèves sur le « décryptage des décors » (p. 91) avant de les faire concevoir matériellement par les élèves. Ce choix de travail interdisciplinaire fait écho au type de projets que mène Voise avec des classes d'école élémentaire :

> *« A ce niveau particulier de l'apprentissage [CM1], la caractérisation de produits finis […], la représentation théâtrale, les jeux de rôle et le décodage de supports visuels multiples remplacent l'étude de compréhension de textes écrits plus complexes que l'on propose de privilégier dans le secondaire […] Si on leur propose des activités qui les amènent, tels des détectives ou des ethnologues, à décrypter et décoder ce qui constitue les caractéristiques de tel ou tel phénomène culturel, ces jeunes élèves s'attelleront à la tâche avec motivation […] Il [est] nécessaire d'opter pour des procédures qui engagent l'enfant tout entier non seulement dans le cadre de l'apprentissage de la langue-culture mais encore dans plusieurs champs disciplinaires. » (Voise, 2013, pp. 93-95)*

À la fin de l'année scolaire, lors du spectacle de l'école, la représentation, divisée en 6 scènes, a été donnée en anglais. Au cours de cette représentation, les décors effectués lors des séances

d'arts visuels ont été projetés sur un écran au fond de la scène, sous la forme d'un diaporama préparé par les élèves dans le cadre de l'apprentissage des Technologies de l'Information et de la Communication à l'École (TICE). Au début et à la fin de la représentation, les élèves ont chanté la comptine de l'histoire, que les écoliers du village des fermiers Boggis, Bunce et Bean, entonnent dans le roman lorsqu'ils les voient :

« Boggis, Bunce, and Bean,

One fat, one short, one lean,

These horrible crooks,

So different in looks,

Were nonetheless equally mean. » (Dahl, 1974, p. 5)

L'ingénierie mise en place aura donc réuni plusieurs champs disciplinaires : la littérature, l'éducation musicale, les arts visuels, les TICE, l'anglais, et la production d'écrits en français et en anglais. L'objectif de se faire confronter les élèves de cette manière à une oeuvre de fiction était, comme le dit Voise (*Ibid*.) d'engager « l'enfant tout entier » dans le projet.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

CHAPITRE 2 – Analyse de la séquence mise en œuvre

2. 1 – Présentation de la quatrième séance d'anglais

Nous allons analyser un extrait d'une séance mise en place au cours de cette ingénierie, à la manière dont nous avons procédé lors de notre travail exploratoire. Nous allons notamment faire usage des outils théoriques que nous avons précédemment exploités pour nos analyses de séances.

L'épisode que nous analysons se déroule lors de la quatrième séance d'anglais. Il a lieu au mois de mai 2010.

Cette analyse reprend en grande partie les arguments développés par Gruson, Le Hénaff & Kewara (2013).

Au cours de la séance dont est extrait l'épisode, les élèves de CM1-CM2, après une phase de rituels en anglais, travaillent sur les onomatopées des personnages de l'histoire, en particulier les onomatopées produites par les fermiers.

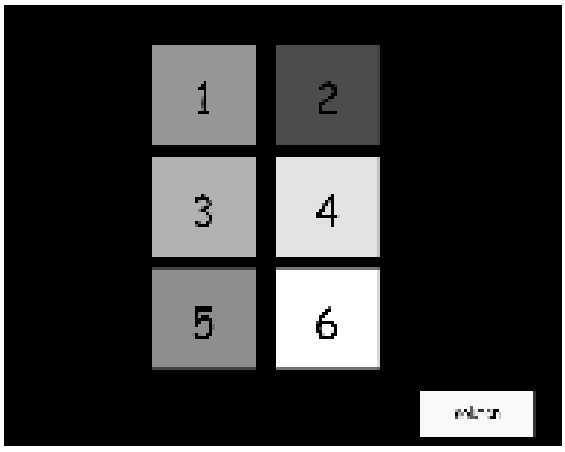
Lors de la troisième phase de la séance, à laquelle nous allons nous intéresser de plus près, les élèves travaillent à l'identification de personnages de « Fantastique Maître Renard » à partir de diaporamas projetés sur le tableau numérique de la classe. Cette phase dure 10 minutes. Les diaporamas ont été préparés par l'enseignante de la classe, après que le collectif se soit mis d'accord, à l'oral, en amont de la séance, sur une partie du contenu des indices. Ce diaporama n'a pas été soumis au collectif préalablement à la mise en place de la séance, les séances étant très rapprochées les unes des autres (une par semaine), et les réunions du collectif, à ce moment de l'ingénierie, n'ayant lieu qu'une ou deux fois par mois.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

2. 2 – Premiers éléments d'analyse de l'épisode du diaporama

Dans la situation que nous allons étudier, les élèves sont séparés en deux équipes. L'enseignante projette quatre diaporamas, les uns après les autres, sur le tableau numérique. Les équipes jouent chacune leur tour et ont droit à une seule chance à chaque fois qu'elles répondent.

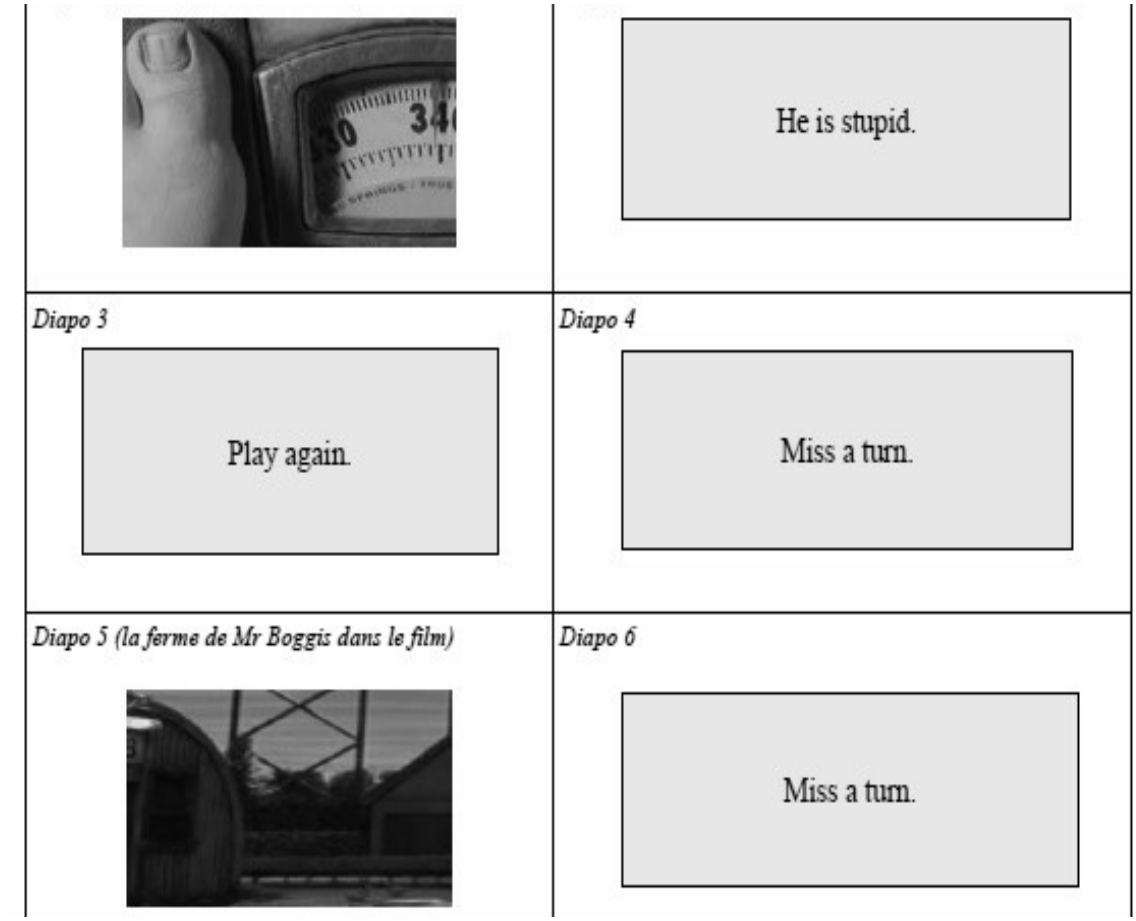
Les personnages à identifier s'appellent Mr Fox, Mr Bunce, Mr Boggis et Mr Bean. Chaque diaporama se présente au départ de la même façon et contient six indices liés à un des personnages ci-dessus.



Diaporama

Les équipes doivent désigner une case sur laquelle le professeur clique pour faire apparaître une diapositive contenant un indice. La case blanche en bas à droite contient le lien vers la solution. A titre d'exemple, voici le diaporama sur le personnage Mr Boggis :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013



Diaporama sur Mr Boggis

Comme nous pouvons le constater, trois indices conduisent à l'identification du personnage (diapositives 1, 2 et 5), les trois autres jouant sur le hasard ("Miss a turn" et "Play again"). Certains indices sont visuels, tandis que d'autres requièrent la compréhension de courtes phrases écrites. Le tableau ci-dessous répertorie les indices présents dans chaque diaporama :

Diaporama Mr Fox	Diaporama Mr Bunce	Diaporama Mr Boggis	Diaporama Mr Bean
« He has a beautiful red tail. » « He is clever. » Un extrait d'une illustration du roman avec la queue du renard arrachée.	Une image d'oies. « He is short. » Une image de doughnuts.	« He is stupid. » L'image d'une balance indiquant un poids élévé. « He is a farmer. »	Un extrait d'une illustration du roman présentant une bouteille de cidre. « He drinks cider. » « He is clever. » Une image d' homme riche.

Indices des 4 diaporamas

Une analyse des quatre diaporamas montre que les descriptions, écrites et visuelles, sont sans

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

ambiguïté : elles portent sur les aspects physiques, sur des activités clairement reliées aux personnages, et les adjectifs utilisés dans les phrases sont les mêmes que ceux employés de manière récurrente dans le roman en anglais. L'analyse des diapositives nous permet d'identifier les enjeux de savoirs liés à cette situation : les élèves doivent lire et comprendre de courtes phrases, peu susceptibles de poser problème car utilisant des structures grammaticales déjà connues des élèves, et du lexique ayant été précédemment étudié lors de la séquence. De plus, on observe que l'utilisation du pronom « he » est non discriminante car seuls des personnages masculins sont à identifier. Les connaissances linguistiques en jeu se réduisent donc dans la grande majorité des cas à des mots isolés.

Ces constats montrent que les connaissances linguistiques et l'activité de compréhension sont très limitées. Toutefois, il est possible que le professeur demande aux élèves de lire oralement les phrases, de décrire les indices visuels, ou bien de donner leurs réponses dans une phrase du type « It is + nom du personnage ». Quoi qu'il en soit, ceci ne devrait pas représenter de difficultés pour les élèves mais relèverait davantage d'un effet du contrat de production d'énoncés complets corrects, et de la volonté de l'enseignante de donner plus de place à la production orale. Le jeu des devinettes fait potentiellement appel à un large éventail d'activités langagières : la lecture, l'écoute, la prise de parole et l'interaction. Mais au cours de ce jeu les élèves sont amenés à produire des réponses aux devinettes qui peuvent consister en un seul mot.

Enfin, nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves trouveront très probablement les réponses rapidement et en s'appuyant sur un seul indice. La situation telle qu'elle se présente est donc d'une faible densité épistémique. Néanmoins, bien qu'un seul indice soit *a priori* nécessaire à l'identification des personnages, nous pouvons penser que les règles définitoires imposées par le professeur engageront les élèves à en visionner plusieurs avant de pouvoir faire une proposition.

Ainsi, potentiellement, à quel jeu épistémique les élèves vont-ils être rendus capables de jouer ? Au vu de ces premiers éléments d'analyse, nous pouvons décrire en ces termes les capacités potentiellement émergentes de la situation d'apprentissage qui va être jouée : *identifier et nommer en anglais un personnage d'après des indices visuels et écrits en anglais.*

Ces premiers éléments vont alimenter notre analyse, que nous effectuons ci-dessous.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

2. 3 – Analyse de la pratique effective

Le jeu dure 8 minutes. L'épisode que nous analysons se déroule juste après que les élèves aient trouvé le nom du personnage de Mr Fox en ayant vu un seul indice (l'image de la queue du renard).

1.	PE	Wrong ! So it's zero! Be careful + you've got .... you must say if you are sure + Ok? If you are sure! *(met en place une nouvelle carte jeu sur le TBI - brouhaha des élèves)* Just a minute ! Be patient ! +++ So team B + choose a number *(désigne une élève de l'équipe A)* You want to stand up? Team B + choose a number! Enora?
2.	Enora	Six !
3.	PE	Six
4.	Romy	*touche le numéro indiqué et une image apparaît : une oie*
5.	PE	Be careful + if you don't know + you've got to say "I don't know" because if not + it's zero! (*écrit un zéro au tableau*) +++ Are you sure?
6.	Elèves team B	*se concertent*
7.	PE	So who is it ? You' re sure who it is?

Lorsque le professeur prend la parole, elle demande aux élèves d'être prudents quant à leur choix de réponse, de répondre s'ils sont sûrs. Elle fait ensuite choisir une case à l'équipe B, et, lorsque l'indice de l'oie apparaît, demande à nouveau aux élèves de ne pas s'avancer trop vite, sous peine de se voir attribuer un « zéro ». Après que les élèves se soient concertés, elle insiste à nouveau sur le fait d'être sûr de sa réponse (« You're sure who it is? »).

Le tour de parole 1 du professeur montre en fait qu'elle a compris que les indices du diaporama (le milieu) ne posaient pas suffisamment problème pour activer le contrat, que l'on peut ainsi décrire : il faut regarder plusieurs indices avant de répondre. Elle suggère au tour de parole 5 que l'image de l'oie n'est pas associée avec certitude à un personnage ; pour donner du poids à la menace du « zéro », elle l'écrit au tableau. Cependant, le seul personnage du roman qui soit clairement relié à des oies est Mr Bunce. La certitude des élèves quant à la réponse à fournir est déjà établie, et les tours de parole ci-dessous le confirment :

12	Enora	Mr Bunce!
13	PE	*(à l'élève qui est au tableau)* go back + look at the solution! *(l'image représentant Mr Bunce apparaît)*
14	Elèves	Yes! Yes ! *(gestes de victoire)*
15	PE	Yes + so that's one point!

Le professeur continue par la suite d'insister sur une éventuelle incertitude des réponses ; elle demande aux élèves s'ils sont bien sûrs de leur réponse et réécrit « zéro » au tableau. Ainsi, comme nous l'avions montré à la fin de notre analyse épistémique, le professeur cherche à

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

orienter les actions des élèves pour qu'ils soient en prise directe avec le milieu, soit dans ce cas, des phrases en anglais et des caractéristiques de personnages du roman.

8.	Elèves team A	Three!
9.	PE	Number three.
10.	Emma	*touche la carte numéro 3 , une phrase apparaît : He is stupid*
11.	PE	Oh! Do you know? No you can't know ++ be careful be careful .Are you sure?
12.	Elèves team A	Oui ! Yes!
13.	PE	Because if it's wrong it's zero plus zero *(en notant au tableau*) so maybe you've got to wait +++ So you have decided ? Are you sure ?
14.	Elèves	Yes yes yes ...
15.	PE	So Sarah?
16.	Sarah	Mr Boggis!
17.	PE	*(à Emma)* Can you go back and check?
18.	Emma	*manipule le TBI pour obtenir la solution qui apparaît : Mr Boggis*

Les élèves ne cherchent pas à débattre de la réponse. Ils connaissent déjà bien les caractéristiques des personnages, préalablement travaillées lors des séances précédentes.
Dans le cas présent, les élèves n'ont besoin d'aucune aide pour déchiffrer les signes du milieu, car ils se trouvent face à un problème qu'ils peuvent facilement résoudre. Le milieu est en quelque sorte inexistant, ce qui conduit les élèves à s'émanciper des règles définitoires du contrat, que le professeur essaie en vain de renforcer.
Le « modèle de stratégie » que cherche à instaurer le professeur ne fonctionne pas. Malgré son insistance à remettre en cause la certitude de leurs propositions, les élèves se réapproprient la règle stratégique « relier plusieurs indices à ce qu'on sait sur les personnages avant de répondre » en y prélevant les éléments pertinents pour gagner, et en rompant avec l'élément inadéquat à la situation, le fait de visualiser plusieurs indices. À leur façon, ils remodèlent cette règle stratégique lorsqu'ils prennent en charge la résolution du problème posé.

Le jeu d'apprentissage

A quel jeu d'apprentissage joue-t-on dans cet épisode ? Les élèves ne jouent pas plus à associer des indices à un personnage qu'à stabiliser leur connaissance des caractéristiques des quatre personnages dont ils identifient déjà clairement les principaux traits de caractère. Le professeur les *fait associer un seul indice à un personnage*. Nous pouvons résumer de la manière suivante le système stratégique nécessaire pour « gagner » à ce jeu d'apprentissage :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Règles définitoires	Règles stratégiques	Stratégies effectives
- sélectionner une case - visualiser un ou plusieurs indices - donner en anglais le nom d'un des 4 personnages	- relier plusieurs indices à ce qu'on sait sur les personnages avant de répondre - comprendre des phrases écrites en anglais - se mettre d'accord au sein de l'équipe quant à la réponse à formuler - connaître le nom en anglais des 4 personnages	- les équipes A et B visualisent un seul indice - les 2 équipes se concertent avant de répondre - l'équipe A associe l'oie à Mr Bunce - l'équipe B ssocie « he is stupid » à Mr Boggis

Système stratégique du jeu du diaporama

Nous observons un fort déséquilibre didactique : le milieu n'offre pas de résistance ; il est au service du contrat qui l'assimile avec une grande facilité. Par conséquent, la production orale des élèves est très limitée, voire inexistante. Le milieu étant trop peu résistant, les élèves échappent très facilement aux attentes du professeur.

Ceci conduit à la mise en place d'un jeu épistémique endogène qui pourrait se nommer *associer un indice à un personnage de roman déjà connu,* et qui correspond à la capacité émergente de ce jeu d'apprentissage.

Le jeu épistémique source, pour repenser la situation

Nous allons maintenant passer à la description du jeu épistémique source qu'il est possible d'inférer à partir de l'analyse que nous venons de produire, et qui pourrait constituer une manière de repenser la conception de notre situation, à la lumière des mécanismes de fonctionnement de cette pratique source.

La situation fait référence de manière générique à un jeu de devinettes, mais dont la réalisation s'appuie ici sur une organisation spécifique : deux équipes de joueurs et un tableau numérique sur lequel sont projetés les indices. L'identification du jeu épistémique source est donc plus problématique, comme nous allons le montrer.

Le but d'un jeu de devinettes est de deviner une information, qui peut être un mot, une expression, une personne, etc. Dans la plupart des jeux de devinettes, les joueurs coopèrent pour trouver ou faire trouver la réponse. Le jeu qui s'appuie sur les diaporamas n'est pas de cette nature : dans ce cas, les équipes de joueurs sont en compétition.

Suite à une recherche, nous pouvons attester que cette manière de jouer peut s'apparenter à celle d'un célèbre jeu lituanien, le Protmušis (qui signifie littéralement « combat de l'esprit »), un quizz qui oppose deux équipes. Au cours de ce jeu, dix questions de logique et de culture

générale sont posées aux participants sur grand écran. Les équipes disposent d'une minute pour débattre de la réponse à donner et pour répondre. Quand l'équipe pense avoir trouvé, un de ses membres appuie sur un bouton pour stopper le temps de débat et donner sa réponse. Si la réponse est la bonne, elle apparaît sur l'écran et l'équipe gagne un point ; sinon, le compte à rebours reprend et c'est au tour de l'autre équipe d'être en position de répondre. L'équipe gagnante est celle qui a obtenu le plus de points.

Comme nous pouvons le constater, ce type de jeu de devinettes fait appel à la coopération entre les membres d'une même équipe, à une large palette de connaissances générales, à la logique et la vitesse. La compréhension écrite et orale, ainsi que l'expression orale, sont nécessaires.

De plus, ainsi qu'il est écrit sur le site Internet du jeu Protmušis[83], pour qu'une question soit une « bonne question », il ne faut pas que les joueurs puissent y répondre immédiatement, mais après réflexion et discussion quant à la meilleure réponse à apporter. Nous pouvons schématiser de la manière suivante le système stratégique sur lequel doivent s'appuyer les joueurs pour gagner :

Règles définitoires	**Règles stratégiques**
- sélectionner une case - visualiser un ou plusieurs indices - proposer une seule réponse	- se rappeler des cases précédemment sélectionnées - formuler une réponse orale - éliminer les autres réponses possibles au fur et à mesure de la visualisation des indices - répondre lorsqu'on est sûr de sa proposition

Règles définitoires et stratégiques du Protmušis

Le système stratégique décrit ci-dessus permet de mieux saisir les enjeux langagiers propres à la situation étudiée. Par exemple, lors de cette situation analysée, le milieu n'active pas de nouvelles connaissances. Les indices du diaporama ne sont pas des « bonnes questions », au sens du jeu du Protmušis, parce qu'ils sont trop transparents. Ce manque d'opacité aboutit à un travail à partir d'un seul indice, au lieu de plusieurs. La résistance des indices aurait également pu se situer du côté de la langue orale. Il est en effet possible d'associer une bande-son à un lien dans un diaporama ; ceci aurait permis de faire davantage se confronter les élèves à la langue anglaise.

Le manque d'efficacité de la situation tient, en plus de la constitution du milieu sur la base

[83] Voir par exemple : http://en.wikipedia.org/wiki/Protmušis.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

d'indices trop transparents, à un mauvais positionnement chronogénétique de l'activité proposée. En effet, le jeu du diaporama est mis en place à un moment où les élèves connaissent déjà très bien ce qui caractérise les principaux personnages de l'histoire. Ce travail ne s'inscrit donc pas dans un « temps du savoir » adéquat. Ce dysfonctionnement chronogénétique est un effet du travail d'ingénierie coopérative au sein d'un collectif. En effet, ces diaporamas ont été conçus lors de réunions du collectif, plusieurs séances avant celle où se déroule cet épisode. Or, il est difficilement possible, à ce moment-là, de connaître l'état réel des connaissances des élèves plusieurs séances en amont. La conception coopérative d'une ingénierie requiert donc des ajustements réguliers, ce qui, dans notre cas, n'a pas été le cas car l'ingénierie se déroulant au fil d'une séquence, les ajustements ne pouvaient se faire que par le professeur.

Cela signifie-t-il que, pour être efficace, la conception d'une ingénierie ne doive pas se focaliser à l'échelle de plus d'une ou deux séances? Nous pensons que non. Cet épisode met en avant la nécessité d'une anticipation approfondie des situations proposées. L'ingénierie que nous avons conçue peut être vue comme une première version, que nous pourrions retravailler au sein d'un collectif plus élargi et plus à même de réagir régulièrement au cours de la mise en oeuvre.

Ceci requiert une organisation matérielle et logistique bien plus importante que celle à laquelle nous avons recouru pour notre thèse. C'est, selon nous, dans l'organisation des collectifs et dans la possibilité qui leur offerte de pouvoir approfondir leur coopération, que se joue essentiellement l'efficacité à long terme de ces entreprises. La conception des situations, des systèmes contrat-milieux, par exemple, ne devrait pas être du seul domaine du chercheur, mais, au contraire, être soumise à une détermination commune et régulière, au sein du collectif.

Nous sommes bien conscients que, dans le cadre d'ingénieries se déroulant à l'échelle de plusieurs séances, cela constitue un chantier ambitieux, mais porteur d'un renouveau, au sein de la formation par exemple, qui bénéficierait à tous les participants à ce type de travail coopératif.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

2. 5 – Analyse à gros grain du travail de théâtralisation

La deuxième analyse que nous souhaitons mener se situe à plus gros grain. Il s'agit de tenter de mesurer, dans la mesure du possible, l'efficacité du travail de théâtralisation mis en place. Nous nous référons pour cela au travail d'Aden (2009) et en particulier aux critères de réussite qu'elle définit pour une « communication interculturelle réussie ». Nous reprenons, dans le cadre de notre projet, les pistes proposées par Aden et tentons de les spécifier à l'analyse de notre ingénierie.

Aden utilise, pour mesurer la réussite des ateliers de théâtre qu'elle pilote avec des adolescents issus de plusieurs pays de l'Union Européenne, les facteurs suivants :

- la communicabilité du spectacle final,
- la construction à court et moyen terme d'un dialogue entre les jeunes,
- la cohésion socio-cognitive du groupe,
- et le sentiment personnel de réussite.

L'auteure développe également l'idée que le travail sur l'empathie[84], en particulier à travers les mouvements, les déplacements et les postures, permet de se confronter à l'inconnu en « franchissant une frontière ». Le professeur de la classe travaillant sur « Fantastique Maître Renard » a donc mis en place des situations dont le but était de faire travailler les gestuelles propres aux personnages de l'histoire, en utilisant par exemple les illustrations du livre et des extraits du film d'animation.

Nous ne disposons pas de données semblables à celles évoquées ci-dessus, ni d'un matériau étoffé permettant de connaître l'état, par exemple, du sentiment de réussite de nos élèves. Nous avons toutefois demandé aux élèves, en amont et suite au travail de théâtralisation, d'écrire ce qu'ils pensaient des personnages, et si leur opinion du personnage qu'ils avaient joué s'était trouvée changée suite à ce travail. La question qui leur a été posée suite à la représentation est la suivante : « est-ce que le fait d'avoir joué ton personnage t'a fait changer d'avis sur lui? ». Parmi les 18 élèves ayant répondu, seuls 3 élèves ont déclaré avoir changé d'avis sur le personnage qu'ils ont interprété. Une élève, par exemple, qui avait qualifié Mr Fox de « très intelligent » avant les séances portant sur la théâtralisation de l'histoire, indique penser qu'il « se croit plus fort que les autres ». Une autre élève, ayant joué le rôle de Mr Fox, le trouve « plus méchant, et voleur ». Une autre élève, toujours dans le rôle de Mr Fox, le

[84] Voir par exemple Berthoz & Jorland (2004).

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

trouve « méfiant », alors qu'elle l'avait qualifié de « malin » et de « gentil » en amont de la séquence. Les autres élèves ont indiqué ne pas avoir changé d'avis sur les personnages qu'ils ont joués. Le but de nos questions était de comprendre en quoi le fait d'incarner un personnage pouvait modifier la perception que les élèves en avaient, ou pouvait orienter les élèves à chercher à en savoir plus sur leur personnage. Les déclarations des élèves sur ces points ne sont pas suffisamment concluantes pour que nous puissions en tirer parti. Il y a là tout un dispositif de recueil d'un matériau empirique susceptible de mesurer l'impact du travail de théâtralisation à construire.

Néanmoins, la communicabilité du spectacle final peut également être mesurée, de manière relative, par la capacité des élèves à jouer leur rôle lors du spectacle, et à construire des scènes en anglais qui soient communicables pour autrui. À un grain large, nous pouvons avancer que la communicabilité de la représentation a été assurée par un travail au cours de plusieurs séances sur :

- les adjectifs en anglais permettant de caractériser les personnages,
- les onomatopées propres aux personnages,
- la gestuelle.

Afin d'évaluer la communicabilité de la prononciation des adjectifs, ainsi que des onomatopées et de la gestuelle produite par les élèves pour caractériser les personnages, plusieurs jeux, en particulier sous forme de « qui est-ce? » ont été mis en place, comme le donnent à voir ci-dessous les extraits des synopsis larges des séances :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Minutage Tours de parole Phases	Marques de coupures	Contenu des phases de travail	Connaissances en jeu	Supports	Modalités de travail	Traces écrites, notes projetées au tableau
Extrait du synopsis large de la séance 1 – Avril 2011						
8 min 43 – 12 min 45 Tdp – tdp	So now stand up and come here please	*Phase 2* Jeu de « qui est-ce? » avec quelques élèves désignés par l'enseignante. L'enseignante décrit un des 4 élèves et demande de qui il s'agit. Les élèves lèvent la main pour proposer un nom.	Répondre à la question , *who is he / she?* en utilisant *he / she is* Trouver de qui il s'agit avec une des structures: *he / she is + adjectif, he / she has got* Adjectifs descriptifs du corps humain: *hair, blonde, nose, leg, long, eye, brown, small, foot / feet*	4 élèves au tableau.	Collectif : 4 élèves sont au tableau, les autres à leur place. PE est à l'écart.	
33 min 45 – 42 min 44 Tdp – tdp	So now we're going to play a game by three	*Phase 6* Jeu de description distribution d'une fiche individuelle avec des images des personnages de l'histoire. PE demande à 2 élèves de venir au tableau pour illustrer comment jouer. Répétition collective des adjectifs sur le modèle de PE. Jeu par groupes de 3. Description collective des flashcards projetées au TBI	Énoncer la structure descriptive: *she / he is* + adjectifs (*thin / lean, rich, nasty, short, fat, clever, weak, ugly, tall, poor, strong, beautiful, stupid, big)* Poser la question: *who is he / she?* Répondre à des questions (*he / she is* + nom) à *she / he is* + adjectifs (*thin / lean, rich, nasty, short, fat, clever, weak, ugly, tall, poor, strong, beautiful, stupid, big)*	Fiche individuelle avec images des personnages de l'histoire	Groupes de 3 élèves Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Flashcards au TBI
Extrait du synopsis large de la séance 3 – Avril 2011						
Séance non transcrite		*Phase 4* Entraînement oral Jeu de « qui est-ce? » Poser et répondre aux questions à son binôme, par exemple : What do you do ? I dig + gestuelle Ou I dig *under the tree*	Verbes d'action : *run / dig / wait / shoot / hide / smell / run / rob* Onomatopées : *scrunch / bang / sniff sniff / ouch / dang and blast*		Groupes de 2 élèves	Images des lieux et des verbes au TBI

Extraits des synopsis larges des séances 1 et 3 de la séquence d'anglais « Fantastic Mister Fox »

C'est donc à plusieurs reprises, au fil des séquences de français et d'anglais, comme nous le voyons ci-dessus, que la caractérisation des personnages a été travaillée. Les jeux de rôle, comme le « qui est-ce? » ont été mis en place afin que les élèves s'identifient à leurs personnages, c'est-à-dire entrent dans leur corps comme dans leur esprit, afin de se confronter à la nature profonde de ces personnages.

Nous ne disposons pas de données vidéo de qualité suffisante pour évaluer le travail effectué à partir de nos films de séances[85]. Toutefois, les captures d'écran ci-dessous, accompagnées des paroles des élèves, donnent à voir la gestuelle produite par les élèves en vue de caractériser les personnages qu'ils jouent :



« My name is Boggis... I am big! »



« Let's dig! Scrunch, scrunch, scrunch! »



« I drink cider...Burp! »



« Let's have a toast! »

[85] Ceci plaide d'ailleurs en faveur de collectifs d'ingénierie reconnus au sein des institutions de formation, c'est-à-dire, pouvant se voir attribuer de meilleurs conditions matérielles. Dans notre cas, étant trop peu nombreux au sein du collectif, toutes les séances n'ont pas pu être filmées. Une partie des séances filmées l'a été par un collègue du professeur de la classe étudiant le roman de Dahl. Or, ce collègue avait positionné la caméra dans une mauvaise direction au cours de deux films de séances et l'image que nous avons est celle du mur...

Nous ne pouvons, à partir de ce type de données, que produire des constats prudents. La gestuelle et les onomatopées produites nous *paraissent* communicables, mais nous ne sommes pas en mesure d'attester précisément de la compréhension par les spectateurs de ce que jouent les élèves.

En fait, notre ingénierie a consisté à tenter de faire vivre le jeu épistémique source de la lecture de « Fantastique Maître Renard » au sein de cette classe, en faisant particulièrement travailler les élèves sur les personnages, en langue anglaise. En faisant cela, il nous semble, dans un après coup, que nous avons également approché une autre forme culturelle, celle du *drama*, dont Aden produit dans les lignes qui suivent quelques caractéristiques :

> *« Il faut aussi noter que plusieurs études scientifiques internationales ont mis en évidence les apports du drama intégré à l'enseignement des langues. Notamment celle de Podlozny qui a montré que la pratique du drama renforce la performance des élèves en compréhension, et développe la motivation et les compétences en lecture et production écrite. Catterall a, quant à lui, mis en évidence l'amélioration des compétences d'écoute et d'attention, le développement de la confiance en soi et des stratégies de communication. L'enjeu de l'apprentissage d'une langue ce n'est pas seulement «recopier », « redire », « répéter », mais c'est apprendre à être créatif, c'est-à-dire inventer des solutions pour comprendre et se faire comprendre dans des situations inédites. Le drama repose sur la capacité à se projeter mentalement dans un monde imaginaire. En prenant la place des personnages, en marchant comme eux, en utilisant leurs mots, en cherchant qui ils sont, ce qu'ils désirent, comment ils pourraient réagir, les élèves se construisent de nouveaux repères linguistiques et culturels dans un univers qui fait sens. » (Aden, 2011 p.39)*

La pratique du *drama* constitue une piste de travail tout à fait pertinente, selon nous, pour appréhender les œuvres culturelles dans un rapport de première main. Un des enjeux cruciaux dans la mise en place de ce type de projet au sein d'ingénieries didactiques réside dans la manière d'évaluer et d'attester de l'efficacité des pratiques liées au *drama* en classe de langue, en particulier avec des élèves d'école primaire. En lien avec la pratique du *drama* se trouve également celle du *slam*, dont nous avons déjà parlé, pratique qui met en avant la gestuelle et le rythme pour faire passer un message. Nous pensons qu'il y aurait un intérêt tout particulier, au sein d'ingénieries futures par exemple, à travailler en profondeur ce lien entre ces deux jeux épistémiques sources. De la nature de ce lien entre deux formes culturelles reconnues dans la société pourrait émerger un jeu épistémique endogène au système scolaire tout à fait intéressant.

C'est une perspective de recherche à laquelle nous souhaitons particulièrement travailler.

CHAPITRE 3 – Bilan

Le travail d'ingénierie auquel nous avons participé se situe selon nous à l'interface entre le monde social et le monde de la classe. En effet, il s'agit bien d'un travail de transposition didactique « actionnalisée », car relevant d'une entreprise normative spécifique à un contexte précis, et dépendant du choix du chercheur pour sa modélisation en tant que jeu épistémique source. Cet « interface » constitue un travail de « genèse artificielle du savoir » (Mercier, 2008), comme le met en avant Sensevy :

> *« La production d'ingénierie, alors, correspond bien, à travers « l'épreuve de consistance des concepts » à identifier des effets reproductibles, et donc à inscrire l'effort didactique dans une science de l'artificiel. » (Sensevy, 2011, p. 295)*

À travers l'analyse des mécanismes des pratiques « naturelles », que l'on pourrait caractériser, dans un rapide raccourci, comme l'opposé des pratiques « artificielles », nous cherchons à mieux comprendre comment ces mécanismes peuvent être transposés, via l'interface que constitue la conception de l'ingénierie, au monde de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ce travail à l'interface des pratiques scolaires et des pratiques sociales trouve sa teneur dans la coopération. C'est pourquoi, à la suite par exemple des études *per se* que nous avons menées, qui sont une sorte de positionnement individuel nécessaire à l'accès au cœur de l'œuvre travaillée, le travail coopératif a pris de plus en plus d'ampleur. La connaissance fine des systèmes constitutifs des pratiques sources destinées à être transposées dans les classes ne doit pas relever du seul domaine du chercheur; mais bien du domaine d'un collectif, et d'un collectif de personnes impliquées dans le monde de l'école.

L'ingénierie que nous avons proposée donne à voir toute la complexité intrinsèque à la conception de ce type de dispositif, au recueil des données qui en sont issues, et à l'évaluation, à la mesure de l'efficacité dont un tel projet est porteur ou non. Une des pistes pour l'évaluation de ce type de dispositif, particulièrement dans notre champ disciplinaire et dans la perspective de projets théâtraux par exemple, réside, nous l'avons dit, dans la possibilité matérielle d'organiser des collectifs plus solides, mais aussi dans la réflexion quant à la méthodologie liée au recueil des données. Nous allons revenir sur ce point dans notre conclusion.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

IV – ELEMENTS DE SYNTHESE

La place de la culture en classe de langue

Nos analyses de terrain nous ont permis de constater que l'articulation entre la langue et la culture est très délicate à mettre en œuvre. Le poids de la langue, et en particulier de certains contrats didactiques comme le contrat de production d'énoncés complets corrects, est tel, que la culture est souvent placée au deuxième plan dans les situations que nous avons eu l'opportunité d'étudier, au sein de classes, et à travers les déclarations produites dans notre questionnaire.

La question de ce qu'est la « culture » est déjà en soi une problématique complexe, et c'est probablement la manière globale d'envisager la notion de culture au sein de l'enseignement-apprentissage des langues qu'il s'agirait de repenser.

À ce titre, la notion de jeu épistémique, en tant que modélisation d'exemplaires de la culture, représente une piste de travail potentiellement riche de sens et propice au développement de situations d'empathie au sein de projets interculturels dans la perspective de ceux développés par Aden (2009, par exemple), Voise (2007, 2013), ou encore Develotte (2007).

En effet, sans pointer du doigt des manières de faire centrées sur des éléments culturels très factuels qui engendrent des situations susceptibles d'amener à des conceptions de la culture proches d'images d'Épinal comme celle que nous avons évoquée avec le rugby en Nouvelle-Zélande, il nous semble qu'il serait peut-être plus fructueux, pour faire appréhender à de jeunes élèves la « culture » d'un autre pays, de travailler dans une perspective d'anthropologie culturelle.

Travailler ainsi suppose de vouloir faire vivre la culture au sein des classes, au sens d'expérience deweyenne, de « Bildung », c'est-à-dire au sens de « faire l'expérience de ». La complexité de la culture ne peut se satisfaire d'un travail factuel, d'ordre encyclopédique, ne permettant pas véritablement de se confronter à d'authentiques pratiques sociales. Par exemple, l'analyse de la pratique du crêpier dans le but de produire une modélisation « exemplaire » des mécanismes stratégiques sous-jacents au fonctionnement efficace de cette pratique, dans le but de réfléchir à la transposition de ce type de pratique au sein des classes,

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

nous paraît représenter une piste de travail tout à fait fructueuse. De la même manière, la modélisation de l'œuvre culturelle que constitue une comptine nous a, par exemple, permis d'appréhender le rapport au savoir potentiel qui lui est intrinsèque.

La modélisation de la pratique savante de l'activité de traduction, dont nous avons esquissé les grandes lignes au cours d'une analyse, pourrait également faire l'objet d'un travail collectif d'ingénierie, à travers la transposition qu'il est possible d'effectuer de ce jeu épistémique source. Ce type de travail pourrait, par exemple, être transposé à des projets dans lesquels les versions en deux langues de livres, ou bien de films, seraient proposées aux élèves.

Enfin, nous pensons que, pour leur donner une véritable densité épistémique, les œuvres culturelles doivent être envisagées dans leur globalité, car elles supposent un engagement de « l'enfant tout entier » (Voise, 2013, *op. cit.*) et sont donc à la croisée des différentes disciplines enseignées à l'école élémentaire. Cette remarque ne se limite d'ailleurs pas à l'enseignement-apprentissage des langues.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Retour sur nos outils théoriques

Tout au long de notre étude, nous avons tenté de modéliser les pratiques observées grâce à des outils tels que le contrat, le milieu, ou bien encore les jeux. Plusieurs choses ressortent de ces analyses.

Tout d'abord, en termes de contrat et de milieu, nos analyses ont mis au jour des formes contractuelles spécifiques à l'articulation entre la langue et la culture.

Par exemple, la non-utilisation de l'anglais, est une manière de faire caractéristique du premier professeur analysé au moment des « apports d'explications culturelles », et qui s'explique en partie par son niveau en langue, et en partie également par le milieu complexe qu'elle aménage. Les attentes de ce professeur peuvent donc être caractérisées en termes de *contrat d'utilisation du français* lors du travail sur des aspects culturels.

À l'opposé de cette manière de faire se situe, pour l'élève « récepteur » d'un discours, le *contrat de tolérance à l'ambiguïté*, qui renvoie notamment aux travaux de Naiman, (1978) et Ely (1989), repris par Gruson (2012). Ce contrat porte la trace d'habitudes de « réception » d'un discours en langue dont on ne maîtrise pas tous les éléments, mais dont il faut s'accommoder pour continuer à faire avancer les échanges.

Également, du côté de l'élève « énonciateur », le *contrat d'ajustement à l'interlocuteur* est en fait une forme d'adjuvance du contrat au milieu, c'est-à-dire au milieu tel qu'il est « proposé par l'interlocuteur ».Il s'agit d'un usage de sa langue maternelle très spécifique en terme d'élocution et de rythme et d'usage de la langue étudiée en terme d'efforts de prononciation pour arriver à se faire comprendre, dans la situation étudiée pour notre thèse, d'un anglophone. Ce contrat est à rapprocher de la notion de contrat de réciprocité (Gruson, 2010), qui caractérise une habitude d'action en visioconférence, dont le but est de permettre à chacun de pratiquer et d'être exposé à sa langue cible. Ce principe de réciprocité dans les langues utilisées au cours d'une séance de visioconférence est également lié à l'ajustement à l'interlocuteur.

Le fait d'assujettir le contrat aux contraintes posées par le milieu, par la force des choses en visioconférence par exemple, permet d'établir pour les élèves un rapport tout à fait intéressant avec la langue, et avec autrui. Ce type de contrat, qui oriente des renégociations permanentes du contenu de pensée et des ajustements phonologiques (en L1 et en L2) des interlocuteurs,

nous paraît tout à fait fécond dans le cadre d'analyses de séances en visioconférence, mais pas uniquement. Il permet également d'assurer la fluidité des échanges et constitue une étape déterminante dans la capacité à s'ajuster, et donc à s'ouvrir, à autrui, avec ses besoins, ses manières de faire et de parler, sa langue, qui lui sont propres.

Les contrats de tolérance à l'ambiguïté et d'ajustement à l'interlocuteur permettent aux élèves de se confronter d'une manière authentique à la langue, car ces habitudes d'action sont porteuses de systèmes stratégiques parents aux activités de communication ayant cours dans le monde social.

De plus, l'analyse de l'extrait de séance en visioconférence, à travers le prisme d'outils théoriques comme le contrat et le milieu, nous a permis de décrire ce type d'habitude d'action, qui pourrait en retour permettre de penser de manière fructueuse de futures ingénieries avec ce type de dispositif d'échanges à distance.

Tout au long de notre thèse, nous avons également cherché à caractériser l'utilisation, pour notre travail, d'outils théoriques comme les règles définitoires, les règles stratégiques, et les stratégies.

Par exemple, l'analyse des capacités émergentes des situations pour les élèves, en termes de capacités émergentes *différenciées*, met au jour que, même si en apparence, les élèves semblent avoir été rendus capables des mêmes choses, il n'en est rien. L'élève Charly, qui active un système de capacités différent et bien plus riche au plan épistémique que les élèves qui traduisent, sur le modèle de règle stratégique proposé par le professeur, « United Kingdom » en se basant sur la ressemblance entre les mots, est un exemple « exemplaire ». Il est un « exemple exemplaire » (Kuhn, 1990), au sens de « paradigme didactique » (*Ibid*., p. 707), de la production de gains épistémiques différenciés chez les élèves au cours d'une activité en langue où des élèves apprennent la traduction d'un mot dans leur langue maternelle. En effet, lorsqu'on traduit un mot d'une langue à l'autre avec des élèves, on peut penser qu'ils ont tous été rendus capables des mêmes capacités épistémiques. Par exemple, dans le cas que nous avons étudié, tous les élèves, suite à la situation, ont appris que « United Kingdom » signifiait « Royaume-Uni ». Or, à l'arrière-plan de ce qui est donné à voir, le savoir enclenché n'est pas du tout le même. À la manière d'un calcul mathématique amenant à deux mêmes résultats par des élèves ayant raisonné différemment, le travail de traduction, pour qu'il soit efficace au plan épistémique, ne peut se satisfaire d'une simple constatation de

« résultats » identiques.

Nous avons observé un écart entre les stratégies des élèves et les règles stratégiques, qui constituent en fait des modèles de stratégies, que les élèves suivent ou non, selon que le poids du contrat didactique les oriente à le faire ou non. D'un côté, certaines stratégies déployées par les élèves activent des règles stratégiques instaurées par le professeur, tandis que d'autres stratégies proposent de nouvelles façons de résoudre le problème, qui ne sont pas envisagées par le professeur.

Plus cet écart est important, plus la situation proposée par le professeur, c'est-à-dire l'aménagement spécifique du système contrat-milieu, manque de pertinence. Inversement, plus les stratégies adoptées par les élèves sont proches des règles stratégiques définies par le professeur, plus nous pouvons supposer que la situation est porteuse de sens et pourvoyeuse d'action didactique. Le gain épistémique peut toutefois être alors moins important. Une piste de réflexion pour la construction de situations didactiques serait que les règles stratégiques utilisées par les élèves soit les plus épistémiquement denses possibles (comme dans le cas de Charly), et que le jeu d'apprentissage joué intègre donc une équilibration contrat-milieu qui permette l'émergence de telles règles stratégiques et telles stratégies.

Les stratégies sont donc du ressort unique de ceux qui agissent et qui apprennent, elles représentent des moments clés de la chronogénèse parce qu'elles sont déployées au moment où les élèves se prennent en charge au plan épistémique. Ces moments de prise en charge par les élèves, des règles stratégiques pour les exploiter en termes de stratégies, sont au coeur de la diffusion du savoir. C'est donc, il nous semble, à la lumière de cet écart entre le modèle de stratégie proposé par l'enseignant et la stratégie effective qu'adopte l'élève qu'il est possible de mesurer l'efficacité de ce processus de diffusion. Il serait également intéressant de regarder de plus près ce qui détermine l'adoption de certaines stratégies par les élèves ou, du moins, les raisons qui poussent les élèves à prélever, au sein des règles stratégiques qu'on leur propose, les éléments les plus pertinents. En effet, ce sont souvent les élèves qui déploient des stratégies pour résoudre les problèmes qui leur sont posés dans leurs apprentissages. Ce qui n'empêche d'ailleurs pas que la production des savoirs, et donc des règles stratégiques, soit régulièrement prise en charge par les professeurs, soumis à une pression temporelle et qui, de ce fait, adoptent des positions topogénétiques très hautes.

Un des éléments essentiels qui oriente les élèves à adopter telle ou telle stratégie, plus ou moins proche ou éloignée de ce que propose le professeur, provient probablement de la

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

perception qu'ils ont de leurs capacités. Des élèves comme Charly, par exemple, « se sentent capables » de s'émanciper des règles stratégiques basées sur la ressemblance afin de traduire. Cette capacité différenciée à rompre avec le modèle professoral tient également au fait que le premier professeur (ainsi que le deuxième), par le manque d'anticipation des difficultés que pouvait poser la situation, permet l'activation, par des élèves comme Charly, de connaissances individuelles, construites dans d'autres classes, d'autres disciplines, ou d'autres lieux. Cette sous-composante épistémique du contrat didactique ne s'inscrit pas explicitement dans l'histoire des apprentissages au sein d'un groupe, dans une discipline spécifique, et explique en partie l'émergence de capacités différenciées. Cette émergence d'hétérogénéité épistémique fait écho à la notion de contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1986, 1988), en rapport avec les attentes du professeur envers les élèves en fonction de critères sociaux. Cette notion a été retravaillée et développée par la suite (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) pour décrire des types de rapports différentiels au contrat didactique.

Le travail mené avec des élèves d'école élémentaire sur les opérations de passage d'une langue à l'autre, qui est susceptible d'être plus ou moins chargé culturellement, comme nous l'avons vu avec la recette des crêpes, présente un intérêt tout à fait particulier dans le cadre de l'articulation entre la langue et la culture. La modélisation de cette pratique en une pratique savante, ainsi que l'étude de la diffusion de cette pratique au sein des classes, pourraient être soumises à un travail collectif d'ingénierie, dans le but de participer à la construction d'une théorie didactique de la traduction.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Une méthodologie à repenser

Parmi les aspects sur lesquels nous souhaitons revenir, la méthodologie de « mise en forme » des données pour notre recherche est un élément qui reste à retravailler.

En effet, notre travail étant focalisé sur les aspects culturels liés à l'enseignement des langues, la simple transcription écrite de séances filmées ne nous semble pas fournir suffisamment d'indices à notre enquête, malgré les captures d'écran que nous avons effectuées. Le rôle des mimiques, de la gestuelle est un aspect crucial de l'enseignement, que nous devons davantage prendre en compte dans notre méthodologie. Ceci ne s'applique d'ailleurs pas uniquement aux langues (voir par exemple, Forest, 2006). Ainsi, pour notre recherche à venir, afin de mieux donner à voir la « dimension cachée » (Hall, 1978) de la culture, nous avons pour projet de travailler à l'élaboration d'autres formes méthodologiques permettant de mieux cibler nos éléments de recherche.

Les transcriptions écrites, dont nous avons largement fait usage, peuvent écraser la réalité en donnant trop de crédit à ce qui est écrit dans la transcription, et en laissant à l'écart le non-verbal. Il est donc nécessaire que nous disposions d'un matériau empirique laissant entrevoir la part du non-verbal

La réflexion engagée par certains auteurs (Sensevy, 2011) quant au développement de systèmes de transcription « hybrides texte-image » pour la recherche, constitue un outil qui permettrait potentiellement de prendre en compte la densité culturelle des énoncés oraux, dans le cadre de nos données en didactique des langues-cultures. Sensevy présente ainsi les grandes lignes de cette perspective de développement :

> *« La construction à la fois épistémologique, théorique et méthodologique de systèmes hybrides textes-images, dans la perspective d'une instrumentation de la recherche en [sciences de l'homme de la société] et en éducation. La mise en ligne permettra à terme l'inclusion du travail à partir de films d'étude, la production de systèmes hybrides textes-images incluant des vidéos et reposant sur des modalités d'annotation réciproque entre textes et films. » (2011, p. 13)*

Dans une perspective d'étude plus précise du développement des compétences interculturelles, la prise en compte des indices paralinguistiques (Guichon, 2011) à travers des outils méthodologiques de ce type représenterait une avancée intéressante, mais qui reste largement à creuser.

Le prolongement de notre travail d'ingénierie

Nous souhaitons, pour terminer ces éléments de synthèse, reprendre notre ingénierie autour du roman « Fantastique Maître Renard », afin de la re-conceptualiser et de l'adapter à une classe française travaillant en visioconférence avec une classe anglaise. Le but de ce partenariat est d'organiser des échanges réguliers en visioconférence entre les deux classes à propos de la compréhension du livre étudié, dans une perspective de travail interculturel, voire co-culturel.

Le principal objectif de notre ingénierie serait donc de faire travailler conjointement deux groupes classe sur un même livre, dans le but de leur faire partager des significations, de faire émerger une sorte de culture commune autour de l'histoire. Chaque groupe apporterait à l'autre son regard culturel sur le livre et le lui ferait partager. Les échanges de points de vue, « le fait de se raconter, d'écouter l'autre se raconter » (Sarfati, 2006) sont fondamentaux dans la construction d'un tel dispositif. Ce partenariat serait donc basé sur la nécessaire compréhension entre interlocuteurs français et anglais pour progresser dans la lecture de l'ouvrage.

Nous avons déjà réfléchi à la conception de cette ingénierie au sein du collectif travaillant sur la visioconférence (GRI). Nous avons procédé de la même manière que pour la construction de la séquence dans la classe que nous avons précédemment présentée dans notre thèse.
Nous avons abouti, pour l'instant, à la structure suivante, mais qui doit donner lieu à des re-configurations :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

	FRANCE	ANGLETERRE
Semaine 1 Semaine 2	Étude des chapitres 1, 2 et 3. Envoi du travail à l'autre classe.	
Visioconférence : jeux sur les personnages, retours sur les envois		
Semaine 3	Étude des chapitres 4 à 8 (chapitres sur les stratégies des fermiers).	Étude des chapitres 9 à 13 (chapitres sur les stratégies des animaux).
Semaine 4	Élaboration et envoi du travail aux Anglais.	Élaboration et envoi du travail aux Français.
Visioconférence : jeux sous forme de défi lecture		
Semaine 5	Lecture du chapitre 14 et écriture de la suite de l'histoire. Travail en parallèle sur des textes du patrimoine littéraire français portant sur le personnage du renard. Envoi aux Anglais. Possibilité d'ajouter à l'envoi un extrait d'un des textes étudiés, sous une forme à définir.	Lecture du chapitre 14 et écriture de la suite de l'histoire. Travail en parallèle sur des textes du patrimoine littéraire anglais portant sur le personnage du renard. Envoi aux Français. Possibilité d'ajouter à l'envoi un extrait d'un des textes étudiés, sous une forme à définir.
Semaine 6	Lecture de la suite de l'histoire écrite par la classe anglaise.	Lecture de la suite de l'histoire écrite par la classe française.
Visioconférence : théâtralisation par chaque classe de la suite de l'histoire reçue Projection d'extraits du film Lecture de la fin du livre		

Projet d'ingénierie en visioconférence

Cette séquence vise également une réflexion sur les aspects universels et culturellement connotés de l'histoire. Il s'agit par exemple, comme le suggère Tardieu (2008), de « dire des ressemblances et des différences » et de mettre en place une forme de « savoir-faire », de capacité à appréhender.

La lecture du livre se fait dans la langue maternelle de chacun et les moments de visioconférence sont réservés aux échanges sur les interprétations du livre. Ils servent notamment à tester la compréhension par les partenaires de l'interprétation qui leur en a été envoyée, car c'est selon nous derrière la négociation du sens et la différence de perspective que se développe une forme de co-culture. La vérification de la compréhension est assurée par des questions de type vrai / faux, des jeux avec le Tableau Blanc Interactif, comme l'association d'une image au bon chapitre (avec la validation par les élèves de l'autre pays), ou la correspondance entre un lieu et un personnage, et par d'autres moyens actuellement à l'étude.

Il s'agit donc, pour faire émerger une action commune qui produise des interprétations

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

mutuelles de l'histoire, de contraindre la poursuite de la lecture de l'histoire par la compréhension de l'autre. Chaque classe doit en effet raconter et se faire raconter une partie de l'histoire avant de continuer à la lire. Ainsi, dans le principe de l'*information gap*, les élèves français comme les élèves anglais ne lisent pas l'histoire en entier car ce sont leurs partenaires qui leur expliquent les chapitres non lus. Même avec des outils linguistiques limités, l'objectif est de communiquer et de se faire comprendre, afin que les élèves deviennent, à leur mesure, les co-créateurs d'un contenu culturel, de cette troisième culture dont parle Kramsch (1993, 2009). Avant les séances de visioconférence, les élèves doivent proposer une interprétation de l'histoire qui soit compréhensible. Au moment du travail sur cette interprétation en classe avec leurs enseignants respectifs, ils doivent aussi songer aux contenus à communiquer et à la manière de les communiquer. Dans nos analyses, nous chercherons à déterminer si les interprétations du livre ont été culturellement orientées.
A la fin de la séquence, il est prévu que les deux classes théâtralisent la suite de l'histoire que leur auront envoyée leurs partenaires. L'enjeu sera donc de s'être suffisamment imprégné des significations de l'histoire envoyée par les élèves de chaque côté de la Manche pour pouvoir véhiculer dans une saynète le contenu produit. La lecture de la fin du livre ou le visionnage du film d'animation de Wes Anderson (« Fantastic Mr Fox, 2009 ») clôture le travail. L'étude du film présente l'opportunité de faire travailler les élèves sur de très nombreux éléments, qu'ils soient visuels, sonores, et qui recouvrent de réels enjeux de confrontation à une oeuvre culturelle dans toute sa densité et sa complexité.

Pour des raisons techniques et organisationnelles, cette séquence n'a pu être encore mise en place. Ceci donne également à réfléchir quant au rôle du travail en amont et à la prise en compte de la culture professionnelle des enseignants de deux pays qui collaborent pour ce type de travail. En effet, l'enseignante anglaise n'a pu avoir la possibilité de mettre en place cette séquence car elle n'avait pas l'autorisation, de la part de sa hiérarchie, de mettre en place lors de ses cours de langue française des séances de visioconférence portant sur un élément de littérature, ni de travailler sur le livre de Roald Dahl lors de ses séances de littérature anglaise, qui devait être entièrement décloisonnées du travail en visioconférence. De plus, les livres étudiés sont fixés à l'avance et donc non négociables.
Des auteurs comme Gruson (2010b) ou Guichon (2011) ont déjà démontré l'importance du travail et de la collaboration professorale en amont des séances de visioconférence ; le

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

décalage professionnel entre les professeurs, qui peut parfois provenir d'un décalage culturel, peut également jouer un rôle capital lors de ce travail en amont, et lors des séances.
Ces éléments représentent des perspectives de travail sur lesquelles nous allons revenir en conclusion.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

CONCLUSION

Bilan de notre travail

Au fil de nos analyses, nous avons été en mesure de constater que la place de la culture en classe de langue était largement sous-exploitée. La place accordée à la réflexion sur les enjeux culturels portés par certaines situations est très limitée, et la confrontation, dans un rapport « de première main », à des oeuvres culturelles, n'apparaît pas dans les pratiques que nous avons observées dans notre analyse exploratoire. La culture ne vit pas dans les classes, peut-être parce qu'il est temps de repenser, au sein de l'enseignement-apprentissage des langues en particulier, ce que nous entendons par culture. S'agit-il d'une somme de connaissances très factuelles, amenant à la production d'images d'Épinal, de contrats d'utilisation du français afin d'apporter des « explications » aux élèves? Ou bien plutôt de se situer dans une perspective d'anthropologie culturelle, de « Bildung », où l'enjeu consiste davantage à explorer une oeuvre culturelle, de manière approfondie, plutôt qu'à accumuler des connaissances très factuelles, que l'on pense peut-être plus simples et plus abordables pour l'école élémentaire? Nous nous situons clairement dans cette seconde perspective de travail et, souhaiterions nous engager, par le biais par exemple de la formation des Professeurs des Écoles, dans la conception coopérative d'ingénieries pensées dans ce sens.

Nos analyses empiriques, qu'il s'agisse des séances ou bien du questionnaire, nous ont également amenée à nous poser la question de la formation en langue des Professeurs des Écoles, pour qui, par exemple, le domaine de l'oral semble poser un véritable problème. En effet, l'utilisation massive du français comme échappatoire aux difficultés susceptibles d'émerger dans la séance du premier professeur, travaillant sur le « Union Jack », illustre de manière exemplaire à quoi peuvent aboutir des fragilités dans le domaine de la langue. La formation des enseignants de l'école primaire doit selon nous à tout prix intégrer une réflexion quant à la manière de former à la langue, tout particulièrement pour les professeurs déjà sur le terrain. C'est donc au niveau de la formation continue que se jouent de tels enjeux.

Des habitudes d'action, telles que celles que nous avons pu décrire à partir de l'analyse de la recette des crêpes en visioconférence, ne constituent bien évidemment pas une solution

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

miracle à ces difficultés à faire se confronter les élèves de manière plus authentique à la langue. Il ne suffit pas de faire travailler les élèves avec ce type de dispositif pour déclencher des habitudes d'action basées sur la tolérance à l'ambiguïté et sur l'ajustement de son discours à autrui. Toutefois, nous pensons que la didactique des langues-cultures a quelques enseignements à tirer des pratiques de classe basées sur des échanges en visioconférence. En effet, la confrontation d'élèves quasi-débutants à des interlocuteurs « authentiques », si l'on peut dire, permet de repenser les capacités potentielles de ces jeunes élèves en termes de confrontation à la langue et à la culture. En effet, même si les professeurs assurent un rôle important de médiation, les élèves arrivent à établir un dialogue (linguistique et culturel) en visioconférence, alors qu'ils ne possèdent qu'un bagage linguistique encore limité, et des « connaissances culturelles sur les Anglais » probablement tout aussi limitées.

L'enjeu didactique se situe donc à un autre niveau, celui d'une confrontation, d'un rapport de première main à des pratiques qui peuvent exister en dehors du monde de l'école.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Nos perspectives de recherche

Dorénavant, la perspective de travail dans laquelle nous souhaitons engager la suite de nos recherches porte, au niveau théorique, sur la poursuite de la spécification des outils issus de la TACD à nos travaux en didactique des langues-cultures. Nous avons notamment engagé cette spécification dans la poursuite des travaux de Gruson (2006, 2009) en didactique des langues. Nous avons tenté d'éprouver, pour notre travail, l'intérêt d'outils théoriques tels que les notions de jeu d'apprentissage, de jeu épistémique, et de descripteurs associés à ces notions, comme les règles définitoires, les règles stratégiques et les stratégies.

À l'issue de nos analyses, nous pensons qu'il est encore nécessaire de travailler à la construction théorique de ces outils et de ces descripteurs. Nous souhaitons participer activement au développement de ces outils dans les années à venir.

Par notre travail, nous avons également cherché à apporter une contribution empirique et théorique à la caractérisation des pratiques de l'enseignement des langues dans le premier degré. Cet essai de caractérisation s'est particulièrement inscrit dans la TACD, mais pas exclusivement. Nous avons également cherché à montrer, notamment à travers la réflexion menée par Aden (2006) ou Voise (2007, 2012), la pertinence pour l'ouverture à une autre culture, qu'il y a à faire travailler les élèves dans une perspective interculturelle.

La conception d'ingénieries pour l'école élémentaire constitue un axe essentiel des recherches que nous souhaitons entreprendre. À travers cette double perspective, des travaux issus de la TACD, et des travaux en DLC qui portent sur l'ouverture, au sein de l'apprentissage des langues, à d'autres manières d'agir, nous souhaitons initier une réflexion quant aux situations adaptées aux élèves d'école élémentaire.

Des ingénieries, dont la méthodologie permettent d'en évaluer l'impact restent largement à travailler, constituent également une opportunité de remettre à l'épreuve, en retour, des outils théoriques tels que les jeux et leurs descripteurs stratégiques.

Nous souhaitons enfin, à travers la mise en œuvre de ce type de projets, nous investir dans la recherche en didactique, en tant que chercheur, mais aussi et surtout, en gardant à l'esprit toute la complexité que recouvre le travail d'enseignant.

Être à la fois chercheur et professeur nous a fait saisir tout l'intérêt qu'il y a à dépasser la

« division du travail initiale entre théoriciens et praticiens » (Sensevy, 2011, p. 679). C'est donc avec cet arrière-plan que nous abordons la suite de notre entreprise. Nous espérons avoir favorablement plaidé pour le dépassement de ce clivage au fil de notre travail, et engageons dès à présent la poursuite simultanée de notre travail théorique et la conception de futures ingénieries.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

BIBLIOGRAPHIE

212 références

Abdallah-Pretceille, M. (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité*. Communication présentée au colloque *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures*, Thessalonique, Grèce, décembre.

Aden, J. (2003) L'approche culturelle. In S. Rosenberger (Ed.), *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire* (pp.109-140). Paris : Retz.

Aden, J. (Ed). (2006). *De Babel à la mondialisation. Apports des sciences humaines à la didactique des langues.* Dijon : CRDP de Bourgogne.

Aden, J. (2006). To play, to act... perchance to learn? *Les Cahiers Pédagogiques, 448*, 38-39.

Aden, J. (Ed). (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Cergy-Pontoise : Le Manuscrit.

Aden, J. (Ed). (2008a). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Manuscrit Université.

Aden, J (2008b). *L'improvisation théâtrale en classe de langues : quelles stratégies à l'œuvre ?* Communication présentée à la journée d'étude *Traitement cognitif des écarts entre les univers de croyances en didactique des langues*. Cergy-Pontoise, France, 28-29 mars.

Aden, J. (2009). L'empathie socle de la reliance. Les chemins de l'interculturalité. Communication présentée au colloque international *La reliance, univers de croyances en didactique des langues-cultures*. Cergy-Pontoise, France, 27-28 novembre.

Aden, J., Stone, A. (2011). Écriture collective d'une pièce de théâtre en collège. *Les Langues Modernes, 2*, 13-19.

Aden, J., Haramboure, F., Hoybel, C. & Voise, A.-M. (Eds.). (2012). *Approche culturelle en didactique des langues. Hommage à Albane Cain*. Paris : Le Manuscrit Université.

Anderson, W. (2009). Film d'animation « Fantastic Mister Fox ». 20th Century Fox.

Arleo, A. (2001). Do children's rhymes reveal universal metrical patterns? *Bulletin de la Société de Stylistique Anglaise, 22*, 125-145.

Ashworth, J. & Clark, J. (1997). *I spy 2*. Oxford : Oxford University Press.

Auger, N, Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (Eds.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.

Berthoz, A. & Jorland, G. (2004). *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.

Blocher, J-N. (2009). *Education & Didactique : normes bibliographiques.* (en ligne), 10 juillet 2013. http://education-et-didactique.bretagne.iufm.fr/

Bourdieu, P. (1979). *La distinction.* Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Le Seuil.

Brailoiu, C. (1973). La rythmique enfantine. Notions liminaires. In G. Rouget (dir.). *Problèmes d'ethnomusicologie* (pp. 265-299). Genève : Minkoff Reprint.

Brousseau G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des mathématiques, 9, 3*, 309-336.

Brousseau, G, & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. Recherches en Didactique des mathématiques, *11, 2-3*, 167-210.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (1999). *Le cas de Gaël.* (en ligne), 17 mars 2008. http://perso.wanadoo.fr/daest/Pages%20perso/Brousseau.htm

Brousseau, G. (2009). *Le cas de Gaël. revisité* (en ligne), 15 janvier 2013. http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620/

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Burling R. (1966). The metrics of children's verse : a cross-linguistic study. *American Anthropologist*, *68*, 1418-1441.

Cain, A. (1991). Milieu naturel, milieu institutionnel. In *Actes du colloque Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Paris :INRP.

Cain, A. & Briane, C. (1994). *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue. Représentations et stéréotypes*. Paris : INRP.

Cain, A., Baruch, M., et al. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris : Commission Française pour l'UNESCO.

Cain, A., Briane, C., & al. (1996). *Culture, civilisation : propositions pour un enseignement en classe d'anglais*. Paris : Ophrys – INRP.

Cain, A. & Zarate, G. (1999). Langues et représentations culturelles. *Les Cahiers du CICC*, *9*.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue.* Paris *:* Didier.

Centeno, J. (1995). *La mémoire didactique de l'enseignant*. Bordeaux : DAEST.

Chauvier, S. (2007). *Qu'est-ce qu'un jeu ?* Paris : Vrin.

Cicurel, F. (2002). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. In F. Cicurel & D. Véronique (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 179-194). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Chevallard, Y. (1988). Remarques sur la notion de contrat didactique : l'âge du capitaine, in *Deux études sur les notions de contrat et de situation*, IREM d'Aix-Marseille.

Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier García (Eds), *Sociedad, Escuela y Mathemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctico (TAD)* (pp. 705–746). Jaén : Universidad de Jaén.

Chini, D. (2009). Linguistique et didactique ? Où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans une perspective actionnelle ? *Cahiers de l'ACEDLE, 6, 2*, 5-18.

Chini, D. (2012). La médiation revisitée. Une relecture des travaux d'Albane Cain. In J. Aden, F. Haramboure, C. Hoybel & A.-M. Voise (Eds), *Approche culturelle en didactique des langues. Hommage à Albane Cain* (pp. 99-130). Paris : Le Manuscrit Université.

Cole, M. (2010). What's culture got to do with it? *Educational Researcher*, *39 (6)*, 461-470.

Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris : Conseil de l'Europe / Didier.

Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg (2003). *Portfolio européen des langues.* Paris : Conseil de l'Europe / Didier.

Crawford, P. J. (1997). *Letter from Jackson Memorial Middle School librarian to student*. Massillon : Ohio.

Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Dahl, R. (1974). *Fantastic Mr Fox*. London : Penguin Books.

Dahl, R. (1977). *Fantastique Maître Renard*. Paris : Gallimard Jeunesse.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.

Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 58-74.

De Pietro J-F., Matthey M. & Py B. (1989). *Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. Actes du *Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg.

Descombes, V. (1998). La confusion des langues. *Enquête*, *6,* 35-54.

Develotte, C., Kern, ? & Guichon, N. (2007). Allô Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? Étude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain. *Alsic, 11, 2*, p. 129-156.

Develotte, C. (2007). Aspects interculturels de l'enseignement en ligne : le cas du programme franco-australien « le français en (première) ligne ». In L. Collès, C. Develotte, G. Geron,, F. Tauzer-Sabatelli, (Eds), *Didactique du FLE et interculturel* (pp.227-240). Cortil-Wodon, EME & InterCommunications.

Dewey J. & Bentley A. (1949). *Knowing and the Known*. Boston : Beacon Press.

Dewey, J. (1967). Logique. La théorie de l'enquête. Paris : PUF.

Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : A. Colin.

Direction de l'enseignement scolaire (2001). *L'enseignement des langues vivantes. Perspectives*. Versailles : CNDP de l'Académie de Versailles.

Douglas M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte.

Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.

Eco, U. (2006). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Paris : Grasset.

Ely, C-M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language learning strategies. *Foreign Language Annals, 22, 5*, 437-445.

Fleck, L. (1934 / 2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.

Forest, D. (2006). *Analyse proxémique des interactions didactiques*. Thèse, Université Rennes 2, Rennes.

Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.

Freud, S. (1930). *Le Malaise dans la culture*. Paris : Flammarion.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

Galisson, R. (1995). Lexiculture et enseignement. Paris : Didier Érudition.

Galisson, R. (2000). *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*. (en ligne), 14 avril 2013. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/06_galisson.pdf

Gaonac'h, D. (2002). L'enseignement précoce des langues étrangères. *Sciences Humaines*, *123*, 16-20.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.

Geertz C. (1977). *Interpretation of Cultures.* New York : Basic Books.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception.* Hilsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

Girard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.

Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces : morphologie et histoire*. Paris *:* Flammarion.

Ginzburg C. (1998). *A distance.* Paris : Gallimard.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et Didactique, 1,* 47-69.

Griggs, P. (2006). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Gruson, B. (2006a). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre. Analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième*. Thèse, Université Rennes 2, Rennes.

Gruson, B. (2006b). Agir, interagir et rétroagir en anglais : Analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de « pairwork » (1ère partie). *Carrefours De l'Éducation, 22*, 45-57.

Gruson, B. (2007a). La prise en compte des univers de référence dans les pratiques de classe. In J. Aden (Ed.), *Actes du colloque national de Cergy-Pontoise des 24-25 mars 2006* (pp. 395-422). Paris : Le Manuscrit Université.

Gruson, B. (2007b). Agir, interagir et rétroagir en anglais : Analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de « pairwork » - (2ème partie). *Carrefours De l'Éducation, 23*, 39-54.

Gruson, B. (2007c). *Analyse de la pratique de quatre professeurs d'anglais lors d'une situation de compréhension de l'oral et tentative de mise en relation de leur action avec les résultats de leurs élèves de CM2 et de 6è*. Actes du colloque international *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, Besançon, 14-15 mars. CDROM.

Gruson, B. (2008). Analyse de situations de compréhension de l'oral au CM2 : Pistes de réflexion pour l'enseignement et la formation. *Études De Linguistique Appliquée, 151*, 327-340.

Gruson, B. (2009). Etude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en 6è. *Revue Suisse Des Sciences De l'Éducation*, 31, 641-659.

Gruson, B. & Le Hénaff, C. (2008). *Analysis of the 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.

Gruson, B. (2010a). Étude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en 6è. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 31,* 395-423.

Gruson, B. (2010b). Analyse comparative d'une situation de communication orale en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence. *Distances et Savoirs, 3, 8*, 395-423.

Gruson, B. & Le Hénaff, C. (2011). Conception coopérative d'une ingénierie didactique à l'école primaire. Étude de *Fantastique Maître Renard.* Communication présentée à la journée d'étude *Didactique des langues et théâtre* organisée par l'équipe ALDIDAC (Approche Linguistique et Didactique de la Différence Culturelle) et IMAGER. Paris, Université Paris Est, 6 mai.

Gruson, B. (2012). La visioconférence : quels effets sur la nature des transactions produites lors de séances d'anglais au cycle 3 ? In V. Rivière, *Spécificités Et Diversité Des Interactions Didactiques* (pp. 337-356). Marseille : Éditions Riveneuves.

Gruson B., Forest D. & Loquet M. (coord.) (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique.* Rennes : PUR.

Gruson, B., Kewara, P. & Le Hénaff, C. (2012). Games as models and practices in foreign language didactics. Contribution au symposium coordonnée par Gruson, B., Marlot, C. & Théry, M. *Les jeux de savoirs : de nouvelles formes d'expériences éducatives ?* Colloque international *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes, France, 22-24 mai.

Gruson, B., Le Hénaff, C. & Kewara, P. (2013). Analyse comparative de jeux épistémiques sources et de jeux épistémiques émergents dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'école. Communication présentée au colloque international *ARCD*. Marseille, France, 10-13 janvier.

Guernier, M-C., Durand-Guerrier, V. & Sautot, J-P. (2006). *Interactions verbales, didactique et apprentissage : recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contexte scolaire*. Besançon : PUFC.

Guernier, M.-C. (2008). Les enjeux du film de classe dans l'élaboration de données didactiques. In J.-P. Sautot, *Le film de classe. Étude sémiotique et enjeux didactiques* (pp. 16-19). Limoges : Lambert-Lucas.

Gueudet, G. & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. *Éducation et Didactique, 3,* 7-34.

Guichon, N. (2011). *Le potentiel de la visioconférence dans l'enseignement-apprentissage d'une langue*. Communication présentée à la journée d'étude *La visioconférence dans l'enseignement des langues : apports et difficultés*. Rennes, 30 mars.

Hall, E.T. (1978). *La dimension cachée*. Paris : Points.

Haramboure, F. (2007). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : problématisation du point de vue culturel. In J. Aden (Ed.), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues* (pp. 91-108). Dijon : CRDP de Bourgogne.

Hintikka, J. (1994). *Fondements d'une théorie du langage*. Paris : PUF.

Hintikka, J., & Sandu, G. (2006). What is logic ? In Gabbay, D., Thagard, P., & Woods, P. (Eds.), *Handbook of the Philosophy of Science* (pp. 13-38). London : Elsevier.

Kervran, M. (2011). Le rôle de la mémoire didactique dans la mise en œuvre d'une didactique convergente du langage et des langues à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie, 175*, pp. 89-98.

Kervran, M. (2013). *Essai de caractérisation du savoir comme « puissance d'agir » et « puissance langagière » en langues à l'école primaire :vers un « s'y connaître » en langues?* Communication présentée au colloque international ARCD. Marseille, France, 10-13 janvier.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford : Oxford University Press.

Kramsch, C. (2009). Third Culture and Language Education. In Cook, V. & Wei, L. (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics, Vol. 1, Language Teaching and Learning* (pp. 233-254). London : Continuum.

Kroeber, A-L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture : a critical review of concepts and definitions*. Cambridge : Harvard University Press.

Kuhn, T. S. (1990). La tension essentielle : tradition et changement dans les sciences. Paris : Gallimard.

Laugier, S. & Chauviré, C. (2006). *Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein*. Paris : Vrin.

Lauxerois, J. (2008). *K comme Kultur (et culture)*. (en ligne), 10 décembre 2012. http://moderne.canalblog.com/archives/2008/11/07/11277343.html

Lefeuvre, L. (2008). Savoirs, dispositif d'actualisation de savoirs et gestes d'enseignement. Mémoire de Master 2, Université de Rennes.

Lefeuvre, L. (2012). Travail épistémique du professeur et transposition des savoirs. In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique* (pp. 294-317). Rennes : PUR.

Le Hénaff, C. (2008). *Analyse de l'articulation des domaines linguistique et culturel en séance d'anglais en classe de CM2*. Mémoire de Master 2, Université Rennes 2, Rennes.

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.

Le Hénaff, C. (2009). *Utiliser le contexte culturel pour mieux communiquer en langue étrangère*. Actes du colloque *Jeunes Chercheurs en Sciences de l'Éducation*. Rouen, 4 décembre 2009.

Le Hénaff, C. (2010). *L'articulation des compétences linguistiques et culturelles à l'école primaire : analyse didactique de séances de visioconférence et élaboration d'une enquête quantitative*. Actes du colloque international de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (ACEDLE)*, Les langues tout au long de la vie*. Lille, 10-12 décembre 2009.

Le Hénaff, C. (2010). La mise en œuvre préalable à la construction collaborative d'une séquence d'anglais à l'école élémentaire. Actes du congrès international de didactiques, *L'activité de l'enseignant : Intervention, Innovation, Recherche*. Gérone, Espagne, 3-6 février 2010.

Le Hénaff, C. (2010). *L'analyse de données en didactique des langues et des cultures : éléments méthodologiques*. Actes du colloque international *Jeunes Chercheurs en Didactique des Langues et en Linguistique*. Grenoble, 29 juin – 2 juillet 2010.

Le Hénaff, C. (2010). *The implementation of cultural activities in primary school classes*. Communication présentée au colloque international *European Conference on Educational Research (ECER)*. Helsinki, Finlande, 23-28 août.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique – Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques. 20, 2,* 209-250.

Leutenegger, F. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *8*, 73-86.

Linton, R. (1945). The cultural background of personality. New York : D. Appleton.

Marlot, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux cas en découverte du monde vivant au cycle 2 de l'école élémentaire*. Thèse, Université Rennes 2, Rennes.

Marlot, C. (2012). Glissement de jeu d'apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une étude de cas à l'école élémentaire en classe de sciences. In B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (dir.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique* (pp. 108-129). Rennes : PUR.

Marquet, P. & Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences. *Alsic*, *6 (2)*, 3-19.

Mauss, M. (1930 / 1969). La civilisation : éléments et formes. In M. Mauss, *Oeuvres. Représentations collectives et diversité des civilisations* (pp. 456-479). Paris : Les Éditions de Minuit.

Mercier, A., & Salin, M. H. (1988). L'analyse a priori, outil pour l'observation. *Actes de l'Université d'été Didactique et formation des maîtres à l'École Élémentaire*, 141-163.

Mercier, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du programme didactique. *Éducation et didactique*, *2, 1*, 7-40.

Ministère de l'Éducation Nationale (1989). *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire.* Bulletin Officiel n°11 du 16 mars 1989.

Ministère de l'Éducation Nationale (1989). *Programme incitatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire.* Bulletin Officiel n°26 du 29 mai 1989.

Ministère de l'Éducation Nationale (1991). *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire : orientations pédagogiques*. Bulletin Officiel n°32 du 19 septembre 1991.

Ministère de l'Éducation Nationale (1995). *Orientations pédagogiques et modalités de mise en œuvre : organisation de l'année scolaire 1995-1996*. Bulletin Officiel n°19 du 11 mai 1995.

Ministère de l'Éducation Nationale (1996). *EILE : organisation de l'année scolaire 1996-1997*. Bulletin Officiel n°20 du 16 mai 1996.

Ministère de l'Éducation Nationale (1999). *Généralisation de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à la rentrée de 1999 :l'habilitation des personnels*. Bulletin Officiel n°40 du 11 novembre 1999.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel n°1 du 14 février 2002.

Ministère de l'Éducation Nationale. *Le socle commun des compétences et des connaissances*. Publié le 23 avril 2005.

Ministère de l'Éducation Nationale (2007). *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire : préambule commun*. Bulletin Officiel n°8 du 30-08-07.

Ministère de l'Éducation Nationale (2007). *Enseignement des langues vivantes : rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères.* Bulletin Officiel n° 23 du 8 juin 2006.

Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin Officiel hors série n°5. *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Publié le 12 avril 2007.

Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Programmes de l'école élémentaire*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Éducation Nationale (2010). *Titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet.* Arrêté du 31 mai 2010.

Moore, D. & Simon, D-L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, 16,* 121-144.

Moore, D. & Castelloti, V. (2008). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In D. Moore & V. Castelloti (Eds.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (pp. 11-24). Peter Lang : Fribourg.

Mondada, L. (2005). *Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situation de formation*. Lyon : PIREF.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, D. & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Canada: Ontario Institute for Studies in Education.

Nédelec-Trohel, I. (2012). Traçabilité du savoir et identification d'un système stratégique de jeux d'apprentissage en Regroupement d'adaptation. Des effets de la coopération chercheur-

professeur. In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique* (pp. 278-301). Rennes : PUR.

Norman, D. (2006). *Signifiers, not affordances*. (en ligne), 10 janvier 2013. http://jnd.org/dn.mss/signifiers_not_affordances.html

O'Dowd, R. (2005). Negotiating Sociocultural and Institutional Contexts : The Case of Spanish-American Telecollaboration, *Language and Intercultural Communication, 5,* 40-56.

Opie I. & Opie P. (1959). *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford : Oxford University Press.

Petzold, D. (2006). Grotesque. In J. Zipes (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 182-183). Oxford : Oxford University Press.

Piquée, C. (2008). Varier sa pratique de classe : quels effets sur les progrès des élèves au Cours Préparatoire ? *Éducation & didactique, 2 (2)*, 119-133.

Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris : CLE International.

Porcher, L. et Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : Presses Universitaires Françaises.

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In B. Py, *Acquisition d'une langue étrangère III* (pp. 17-47). Paris : Presses Universitaires de Vincennes.

Puren, C. (1998). La culture en classe de langue : « enseigner quoi ? » et quelques autres questions non subsidiaires. *Langues modernes, 4*, 40-46.

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.

Puren, C. (2002). *L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures*. (en ligne), 15 décembre 2008. http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/index.html

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. (2006). *Quelques conclusions personnelles sur les « Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques ».* (en ligne), 12 septembre 2008.

http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437&var_recherche=puren

Puren, C. (2007). *Quelques questions impertinentes à propos d'un « cadre européen commun de révérence »*. (en ligne), 12 septembre 2008.
http://www.aplv-languesmodernes.org/vid/PUREN_IUFM_Nancy_Conference/

Puren, C. (2008). *La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle.* Conférence présentée au colloque *Rencontre FLE*, Barcelone, 14 novembre.

Puren, C. (2009). *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. (en ligne), 15 juin 2010. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888

Puren, C. (2010). Cours collaboratif en ligne. La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche. (en ligne), 6 juin 2012. http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/

Puren (2013). Ruptures, continuités et autres modes de perception de l'évolution de la didactique des langues-cultures. (en ligne), 31 janvier 2013. www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4814.

Raby, F. (2008). Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexions sur les méthodes de recherches empiriques en didactique de l'anglais. *Les Cahiers de l'ACEDLE*.

Rey, A. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert.

Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Paris : Albin Michel.

Rosenberger S. (2003). *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*. Paris : Retz.

Rubin C. (2003). Un défi à la sémiotique : l'esthétique des textes de rap. In F. Parouty-David et C. Zilberberg (dir.). *Sémiotique et esthétique*. Limoges : PUL, p. 328-342.

Ryle, G. (1971). Collected papers. Londres: Hutchinson.

Santini, J. (2009). *Caractérisation de l'élaboration conjointe de la compréhension conceptuelle et des performances associées. Volcans et séismes au Cours Moyen*. Thèse, Université Rennes 2, Rennes.

Santini, J. (2012). Densité, spécificité et distance dans la dialectique jeu d'apprentissage-jeu épistémique et efficacité des pratiques professorales. Une étude de cas en géologie à l'école primaire. In B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (dir.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique* (pp. 16-41). Rennes : PUR.

Sarfati, G-E. (2006). La théorie linguistique du sens commun et l'idée de compétence topique. In J. Aden (Ed.), *De Babel à la mondialisation. Apports des sciences humaines à la didactique des langues* (pp. 81-98). Dijon : CRDP de Bourgogne.

Schneuwly, B. & Dolz, A. (2010). *Des objets enseignés en classe de français.* Rennes : PUR.

Schober, A. (2009). Roald Dahl's reception in America : the tall tale, humour and the Gothic connection. 30-39.

Schubauer-Leoni, M-L. (1988). Le contrat didactique : une construction théorique et une connaissance pratique. *Interactions didactiques*, *9*, 67-81.

Schubauer-Leoni, M-L. & Leutenegger, F. (2002). expliquer, comprendre, dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer, comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck.

Schubauer-Leoni, M-L., Leutenegger F., & Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire : Interrogations théoriques et épistémologiques. *Éducation & didactique*, *2, 1, 9*-35.

Sebanz, N., Bekkering, H., & Knoblich, G. (2006). Joint action : bodies and minds moving together. *Trends in Cognitive Sciences*, *10,* 2, 70-76.

Sehili, S. (2007). *La vidéoconférence dans le milieu éducatif, atouts et limites*. Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies. (en ligne), 10 novembre 2008. http://ww.recit.qc.ca/rubrique.php3?id_rubrique=90

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

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. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 20 (3),* 263-304.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. J-M. Baudouin, J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*, 203-224.

Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, *141*, 47-56.

Sensevy, G. (2003). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (Eds.), *Études des pratiques effectives. L'approche des didactiques*, 25-45. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Sensevy, G. (2005). *L'analyse de films de séances de classe et de transcripts associés dans une approche didactique*, Communication présentée à *L'école thématique - Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situations de formation*. Lyon, France, 17-19 janvier.

Sensevy, G. (2006a). *Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération*. Symposium, Carcassonne, juillet.

Sensevy Gérard (2006b). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 28, 2*, 205-225.

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

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007b). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2008). Didactique comparée, didactique générale. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation et de la formation* (pp.133-136). Paris : PUF.

Sensevy, G. (2009) Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration ? In A. Vergnioux (Ed.), *Quarante ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives* (pp. 49-57). Caen : Presses Universitaires de Caen.

Sensevy, G. (à paraître). Filmer la pratique. Un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In L. Veillard, & A. Tiberghien (Eds.), *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*. Paris : Presses de la MSH.

Sensevy, G. (2011). *Le Sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjoint en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2012). Pourquoi le jeu ? Le jeu comme modèle. Quelques remarques. In Gruson, B., Forest, D. & Loquet, M. (Eds.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : PUR.

Shulman, L-S. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Éducation & didactique*, *1 (1)*, 97-114.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.

Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz, Forum Education Culture.

Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge, Mass : MIT Press.

Treglown, J. (1994). Roald Dahl : A Biography. New York : Farrar, Straus & Giroux.

Tumer, I. (2009). Analysing Roald Dahl's works for children as a means of social criticism.

Tylor, E-B. (1871). Primitive Culture. New York : Brentano's.

Vernant, D. (1997). *Du Discours à l'action*. Paris : PUF.

Verreman, A. (2002). La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE ? Remarques critiques à propos de l'article de C. Puren. (en ligne), 18 septembre 2010, http://averreman.free.fr/aplv/num65-frames.htm/

Veyne, P. (1979). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.

Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.

Voise, A-M. (2007). *Linguistique et didactique de l'anglais à l'école primaire. Éléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres du premier degré*. Thèse, Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise.

Voise, A-M. (2012). *Une approche ethnographique de la langue-culture à l'école primaire : déconstruire pour reconstruire, mettre en réseau*. In J. Aden, F. Haramboure, C. Hoybel & A.-M. Voise (Eds), *Approche culturelle en didactique des langues. Hommage à Albane Cain* (pp. 77-98). Paris : Le Manuscrit Université.

West, M. I. (1992). Roald Dahl. New York : Twayne Publishers.

Wang, Y. (2004). Distance language learning : Interactivity and fourth generation Internet-based videoconferencing. *CALICO Journal, 21*(2), 373-395.

Winnicott, D.-W. (1971). Jeu et réalité : l'espace potentiel. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (2004).*Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

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

Zarate, G. (Ed.) (2001). *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen : CNDP de Basse Normandie.

ANNEXES

Table des matières

ANNEXES....286
1. La séance d'anglais sur le Union Jack....287
1. 1 – La transcription de l'entretien préalable....287
1. 2 – La transcription de la séance....291
2. La séance d'anglais sur les sports des pays anglophones....300
2. 1 – La transcription de l'entretien préalable....300
2. 2 – La transcription de la séance....302
3. La transcription de la séance d'anglais en visioconférence....314
4. Le questionnaire....319
4. 1 – Le questionnaire mis en ligne....319
4. 2 – Les analyses des questions fermées, ouvertes et à choix multiples du questionnaire....328
1. Volet 1 : les questions « classiques »....328
2. Volet 2 : les questions-scénarios....331
5. L'ingénierie « Fantastique Maître Renard »....334
5. 1 – La transcription partielle du travail per se sur « Fantastique Maître Renard »....334
5. 2 – Les fiches de préparation des séances....337
5. 3 – Les synopsis larges des séances en anglais....342
5. 4 - La transcription de la quatrième séance en anglais....347

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

1. La séance d'anglais sur le Union Jack

1. 1 – La transcription de l'entretien préalable

6 mars 2007

Transcription partielle établie à partir d'un enregistrement sur cassette audio

Durée = 42 minutes 22

1.	CLH	Alors … avant de commencer en fait je voudrais savoir + qu'est-ce qui vous semble essentiel à me communiquer par rapport aux séances que je vais filmer ? Qu'est-ce qu'il vous semble essentiel de me dire ?
2.	PE	Ben … ce que je recherche dans ma séance ça va être une prise de conscience des élèves qu'il existe d'autres nations en dehors de la nôtre avec d'autres visions des choses + d'autres symboles + d'autres … représentations qui ne sont pas obligatoirement les nôtres et que les nôtres ne sont pas obligatoirement les modèles à suivre et qu'on peut avoir des visions différentes ++ Voilà
3.	CLH	Euh … Vous n'avez rien d'autre à me préciser … ?
4.	PE	Non + Ca viendra peut-être au fur et à mesure de la conversation mais là + à brûle-pourpoint…
5.	CLH	D'accord + donc ça c'est l'objectif de … votre séance ?
6.	PE	L'objectif principal c'est de … voir que … chaque pays s'est doté de … d'une représentation qui est supposée être reconnaissable <sur le plan ?> international et puis donc là notamment par le drapeau du Union Jack qui est quand même très spécifique au peuple britannique qui a une histoire qui n'est pas du tout celle de notre pays due à la révolution
7.	CLE	D'accord alors + maintenant je vais passer … à l'organisation des deux séances
8.	PE	Oui
9.	CLH	Je vais vous demander des précisions par rapport à ça + par exemple je voudrais savoir quelle sera la disposition des élèves dans la classe ?
10.	PE	Alors dans un premier temps ça sera une disposition classique + en frontal + pour la mise en route euh… de la séance théoriquement les élèves doivent être mis en … face à moi de façon à ce que je puisse leur présenter + le projet et ensuite ça sera un travail de groupe + bon + pendant + une vingtaine de minutes et puis mise en commun ensuite + bon ils peuvent rester sous la forme de groupes + mais cette mise en commun sera collective avec un référent au tableau
11.	CLH	Et … est-ce que c'est une disposition habituelle ?
12.	PE	++ Ca varie [rire]
13.	CLH	Oui
14.	PE	Ca varie suivant les activités hein + quand je fais des activités où y a une systématisation plutôt en … classique hein + c'est-à-dire les enfants les uns derrière les autres en rangée + si c'est un travail d'échange on est beaucoup plus en travaux + en activité de groupe et si c'est là comme aujourd'hui un travail de recherche + obligatoirement là y a un plan de groupe + c'est très mobile hein + je suis pas figée

La discussion se poursuit autour de la formation des groupes selon les affinités et l'efficacité recherchée.

15.	CLH	Et donc c'est une disposition habituelle + dans les séances de langue ou + en général ?
16.	PE	En général en langue euh …oui + assez souvent + quand même + +. Ben quand on fait la pratique orale de la langue + là c'est plutôt la découverte de civilisation + c'est un petit peu différent + mais quand c'est la pratique orale de la langue + oui + on est très souvent en groupe ou alors en U de façon à ce que la parole s'échange facilement + de façon à ce qu'il y ait

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		vraiment communication parce que sinon c'est trop rigide + trop figé + Ca communique pas
17.	CLH	Et ... au niveau de la disposition matérielle + comment seront placés les élèves ?
18.	PE	Alors en groupes + les tables seront réunies deux par deux + face à face + et + pour les groupes de cinq + on rajoute une chaise à côté de façon à ce qu'il y ait vraiment … un vis-à-vis et qu'il puisse y avoir des échanges
19.	CLH	Euh… Est-ce que vous pourriez me décrire plus précisément tout ce qui va être fait au cours des deux séances ?
20.	PE	Alors la première est plus précise dans ma tête que la deuxième [rire] + pardon + pour la première séance je compte + partir du … de la constatation de notre propre représentation de notre pays + donc de nos symboles français ++ un petit rappel de … bon pour les enfants + de quels sont les symboles qu'ils ont en tête parce que c'est vrai que … ils sont pas toujours bien précis … notamment Marianne + en général + ils savent bien qu'il y a un symbole avec un visage féminin + mais de là à savoir qu'elle s'appelle Marianne + pourquoi … c'est un petit peu passé aux oubliettes ++ et puis je vais un petit peu plus appuyer sur le drapeau puisque ça va être la base de notre travail après pour … la langue + donc … juste un petit rappel et puis ensuite… je vais leur dire que comme les autres pays qui nous entourent ont aussi des symboles + et des représentations qui sont les leurs et que + comme on a une correspondance scolaire qui est + mise en place avec une école britannique + ça me semble intéressant de se préoccuper de leurs propres représentations et symboles et puis aussi ça va permettre + ça je vais pas leur dire + mais dans ma tête + de remettre les choses un petit peu en place parce que … nous + Français + on a tendance à très mal connaître les îles britanniques beaucoup de Français mélangent Angleterre + Grande-Bretagne + Royaume-Uni + tout ça ça fait une + soupe pas possible + ils savent pas trop s'y retrouver donc je pense que ça va pas être euh … non plus inutile de recadrer les choses + de faire la différence entre l'Angleterre + + l' Écosse + l'Irlande + ++ bon le Pays de Galles on va en parler mais un peu différemment et puis l'Irlande du Sud qui est particulière + à cause de son statut juridique + donc voilà le point de départ + suite à ça + j'ai préparé des dossiers euh … de documents + que j'ai pris sur euh … Wikipédia ++ euh dans lesquels j'ai fait du tri parce que c'est très dense et donc c'est une relation historico-culturelle de l'histoire de l'Écosse et de l'Irlande du Nord + où les enfants vont trouver un certain nombre de renseignements ++ C'est en couleurs et + en complément de ça + pour guider leur réflexion + j'ai préparé un questionnaire de questions très simples + … de quel pays s'agit-il + quelle est sa capitale + quel en est le chef du gouvernement + le chef euh … enfin est-ce qu'il y a un premier ministre + euh qu'est-ce qu'il y a comme autres questions … ben quels sont les symboles + quel est le drapeau + qu'est-ce qu'il représente et puis quelques petits points historiques de façon à ce qu'ils commencent à voir l'unité de la construction du Royaume-Uni. + c'est + bon + c'est un petit peu guidé parce que sinon c'est trop dense et ça va partir dans tous les sens + et j'ai même fait des coupes sombres dans l'histoire donc c'est honteux mais j'ai dû enlever des périodes de 200 + 300 ans [rire] parce que je voulais que les enfants aillent … un peu plus rapidement à ce qui m'intéresse et donc bon ben j'ai fait des coupes pour qu'ils voient un petit peu les moments précis donc je leur pose quelques petites questions + qu'est-ce qui s'est passé en 1606 + qui … a en quelle année + je sais plus quelle reine + quel roi a pris place au sein du royaume + etc ++ Alors suite à ça on va refaire ensuite une mise en commun … euh au sein d'un tableau récapitulatif que je compte + utiliser en rétro-projection + dans lequel on va reprendre les faits principaux dont je viens de parler + donc les capitales + la reine + etc + de façon à ce que les enfants commencent à prendre conscience de ce que ce sont des pays qui sont notés comme étant pays mais qui vont avoir des points communs + à savoir la même reine + déjà + la même monnaie + euh … que par contre il va y avoir des différences quant aux symboles + quant aux hymnes + si hymne il y a ++ et puis qu'ils commencent à se rendre compte que les drapeaux … sont tous les trois formés par une croix +++ Commencer à réveiller un petit peu leur .. . leur interrogation … et je pense qu'on s'arrêtera là +ça doit faire à peu près 45 minutes d'après ce que j'ai vu et ça ça me servira de base pour repartir pour ma prochaine séance où là on va faire … alors quand on va faire un récapitulatif sur les drapeaux + je vais simplement leur faire verbaliser + c'est-à-dire que c'est une croix qui s'appelle la croix de Saint André + la croix de Saint Georges + etc + Saint Patrick + mais ça va s'arrêter là alors que la séance suivante je compte repartir des drapeaux mais physiquement cette fois-ci + avec les couleurs etc ++ et essayer de les faire s'interroger … quant à la superposition éventuelle de ces drapeaux et donc l'idée … leur

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		interrogation dans ce cadre-là donc là pour la deuxième séance + c'est encore un peu flou dans mon esprit mais bon + ça va se décanter ++ Je compte le faire sur transparent + alors les trois drapeaux sur trois transparents différents et puis … ben voir justement que … si on les superpose + on arrive à quelques chose qui est très proche du + du Union Jack ++ et donc essayer peut-être avec de faire à ce moment-là un lien + avec les faits historiques et la construction du drapeau +++ Voilà [rire]
21.	CLH	D'accord + est-ce que vous me préciser quels sont les supports qui seront utilisés ?
22.	PE	Alors donc + dossier papier + donc … j'aurais voulu travailler sur Internet + mais les données sont trop denses c'était pas possible + donc dossier papier + rétro-projection + donc avec transparent ... je pense que pour la deuxième séance j'essaierai de me procurer des enregistrements des hymnes + sous toutes … je sais pas si c'est possible ou pas … ben voilà je crois que ça va être tout + hein. Leur cahier d'anglais pour garder la trace écrite ensuite +++ Voilà +des questionnaires sur papier aussi…
23.	CLH	Leur cahier d'anglais + justement + ils s'en servent à chaque séance ?
24.	PE	En général oui + ben tout dépend du contenu de la séance … très souvent ce cahier-là leur sert de référent vers lequel se tourner quand on a besoin d'un travail de construction + de communication + que ce soit … je sais pas + moi + écrire une petite phrase + ou dire une phrase + s'il nous manque un peu de vocabulaire + on va rechercher dedans + pour retrouver les … éléments dont on a besoin + donc oui ça nous sert énormément de support
25.	CLH	D'accord
26.	PE	Sinon pour les séances d'anglais en général je travaille beaucoup avec … cassette audio + et puis un support
27.	CLH	Et quel est l'objectif principal du cahier d'anglais des élèves ?
28.	PE	Le référent + garder la trace écrite + … savoir vers où aller chercher quand on a besoin d'avoir un renseignement <qu'on ne comprend pas> et puis ça sert + aussi évidemment + beaucoup pour apprendre un certain nombre de petites choses qui sont essentielles + on peut pas progresser sans avoir un minimum de bases + si il faut chercher sans arrêt le moindre des mots + c'est pas possible + quoi + mais en général c'est surtout un outil qui leur sert pour s'appuyer dessus + donc … être à l'aise dans la communication et pas être bloqué parce qu'il leur manque un truc
29.	CLH	Est-ce qu'il y a une raison précise pour laquelle vous avez choisi d'étudier la formation des drapeaux à ce moment de l'année ?
30.	PE	Non + pas vraiment [rire]
31.	CLH	D'accord + donc maintenant je vais passer au + plutôt au … contenu des séances + donc je vais vous poser des questions en relation avec les objectifs + donc est-ce que vous pourriez déjà me préciser quel est l'objectif prioritaire des deux séances et pourquoi ?
32.	PE	Alors + pour moi + l'objectif prioritaire + c'est l'ouverture vers les autres + l'ouverture au monde + découvrir les autres + ça c'est l'objectif … vraiment + primordial + hein. On est au sein de l'Europe et on peut pas faire abstraction des autres + et puis c'est une façon de … de montrer sa tolérance + de … l'acceptation de l'autre en tant que tel + et puis ben le fait aussi qu'il y a cette … correspondance scolaire + qui commence à se mettre en place… Pour moi c'est vraiment important que les enfants prennent conscience que … notre façon de voir les choses n'est pas LA façon de voir les choses + obligatoire + qu'il y a d'autres façons de vivre et de faire + … et qu'on détient pas le modèle + hein + <emmenant> ces enfants à dire + « Oh ben oui + ils sont pas comme nous + ils sont bizarres »
33.	CLH	De manière générale + est-ce que vous pouvez me décrire quelles sont les compétences en anglais qui vous paraissent les plus importantes à construire chez les élèves ?
34.	PE	Alors + les compétences en anglais [rire] … Moi je dirais + j'oublierais le mot les compétences « en anglais » + je dirais générales dans un premier temps + c'est oser + oser parler + ne pas être bloqué parce qu'on manipule une langue qui n'est pas la nôtre ++ c'est-à-dire oser se lancer et puis quitte à ce qu'on aide un petit peu + qu'on guide un petit peu + réussir à trouver les mots ++ mais oser parler + parce que je crois que beaucoup de Français actuellement disent qu'ils ne parlent pas bien l'anglais c'est pas vraiment ça + c'est qu'ils n'osent pas parler anglais par la peur de l'écoute des autres et du regard des autres + alors que je trouve qu'on parle pas si mal que ça + contrairement à ce qu'on pourrait penser donc pour moi + c'est ça + oser et puis communiquer + justement pour pouvoir échanger +++ Donc + voilà + avoir les bases nécessaires pour communiquer avec un … minimum d'assurance dans … dans sa façon

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		de parler + avoir le vocabulaire base nécessaire + une prononciation qui + j'essaie de faire en sorte qu'elle soit le plus correcte possible parce qu'il y a des distorsions qui se provoquent au fur et à mesure des années d'apprentissage et du manque de pratique + donc euh … bon. J'essaie de pas les bloquer en les reprenant systématiquement mais y a des choses qu'on peut pas laisser passer non plus
35.	CLH	Est-ce qu'il y a déjà eu un travail fait en classe en lien avec ces deux séances ?
36.	PE	Pas avec celle-là + non + du tout
37.	CLH	Est-ce que vous allez évaluer les élèves ? Si oui + de quelle manière ?
38.	PE	Je pense que quand on arrivera à la fin de … je fais pas d'évaluation en anglais tout au long de l'année parce que bon il faut quand même qu'il y ait un minimum de choses à évaluer déjà + alors je parle d'évaluation systématique notée type collège + ce genre de choses + sinon ben y a une évaluation générale parce que s'ils n'arrivent pas à communiquer + ça veut bien dire qu'il manque certaines choses je pense que quand je ferai un petit bilan de fin d'année + oui on aura quelques petites questions très simples sur … ces deux séances-là + pour voir un petit peu ce qu'il en est resté
39.	CLH	Et sur quoi portent en général vos évaluations ?
40.	PE	C'est pas facile pour les langues [rire] c'est pas facile parce que l'essentiel c'est de communiquer + et évaluer une communication orale c'est très difficile ++ si c'est une communication écrite + bien sûr + oui c'est plus simple ++ mais je trouve que c'est pas le cas principal + surtout qu'en élémentaire + on demande toujours que l'écrit soit … décalé beaucoup + par rapport à l'oral + et l'écrit est plus un support d'aide et de référence que vraiment un support d'évaluation + mais + on peut pas passer outre quand même donc en général + ce que j'essaie de voir quand je fais une évaluation + vraiment … systématique de la langue + y a une partie écrite + qui va me permettre ce voir ce qu'il y a eu en compréhension orale + par rapport à un discours qu'il y a eu + soit par moi ou soit sur une cassette ou soit sur une vidéo + et puis moi de mon côté après je demande de … de parler sur un sujet ou sur un autre + et ce que je fais assez souvent + c'est que j'affiche au mur de la classe des posters de … de situations qui vont … dans lesquelles les enfants vont pouvoir dire un certain nombre de choses + de façon libre + ca va aller de l'enfant qui est un petit peu plus timoré + ou peut-être plus en difficulté + qui va me dire que le ballon est rouge + par exemple (*fin de la 1ère cassette*) …
41.	CLH	Est-ce que vous vous êtes appuyée sur des documents particuliers pour déterminer le choix de vos deux séances ?
42.	PE	Documents officiels ou documents…
43.	CLH	Oui par exemple
44.	PE	Non + pas vraiment + mais c'est-à-dire que je pratique les langues depuis 15 ans + donc c'est pas que je n'ai pas trop besoin d'avoir un retour systématique sur les Instructions Officielles … Je sais que + les … l'ouverture au monde en fait partie et que ça fait partie intégrante de l'apprentissage de la langue + c'est lié avec l'histoire + c'est lié avec l'éducation civique … Oui + bien sûr dans ma préparation + je suis allée vérifier + la terminologie exacte des textes officiels + mais c'est pas +++ c'est pas vraiment ça qui m'a déterminée
45.	CLH	Est-ce que vous pourriez me donner une définition du mot « *culture* » ?
46.	PE	rire] La culture + ouh la la + pfff… Quand on parle en terme de + … de culture d'un pays + pour moi + c'est ce qui fait son identité ++ à savoir + … la façon de vivre des gens + qui est liée à des faits qui sont parfois historiques + qui sont parfois communautaires parce qu'il y a eu tout un passé en amont ++ et qui a fait que les gens se conduisent de telle façon + et puis y a aussi + ben les faits locaux au moment où on parle et où on se situe qui font que les personnes ont un … une façon de voir les choses + je sais que les Britanniques passent pour être des gens assez conservateurs du fait que ce soit des insulaires + par exemple + je pense qu'on peut pas faire abstraction de leur situation géographique + par exemple et puis ben y a l'histoire aussi qui fait qu'on a construit une certaine façon de vivre et certaines habitudes culinaires + euh … Le thé + c'est pas … ça a un lien avec l'histoire par exemple + alors que nous c'est le café parce qu'on est plus allés vers le Maghreb ou les pays d'Afrique du sud + donc … je pense que tout ça c'est lié + c'est une identité
47.	CLH	Alors maintenant je vais passer à une partie qui concerne un petit peu plus les élèves + je voudrais savoir + est-ce qu'il y a des élèves qui méritent d'être signalés pour une raison ou pour une autre ?

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

48.	PE	Alors + il y a un élève + oui que … je suis obligée de signaler + je peux donner son prénom ?

La discussion se poursuit autour des problèmes disciplinaires rencontrés par l'enseignante avec un élève et autour de la capacité de deux ou trois élèves de la classe à travailler très rapidement.

49.	CLH	Le travail que vous demandez aux élèves + est-ce que c'est habituel pour eux ?
50.	PE	Travail de recherche + ce genre de choses ?
51.	CLH	De recherche …
52.	PE	Oui notamment en sciences on fait énormément de travaux de recherches, de …
53.	CLH	Les critères de formation des groupes est-ce qu'ils sont spécifiques aux séances d'anglais ? Ou est-ce que ce sont des critères que vous utilisez dans toutes les séances ?
54.	PE	Toutes … non + ça va différer … différencier … Il va y avoir une différence entre … dans les disciplines dans lesquelles je vais travailler + en anglais là comme ça va être un travail de recherche, y a pas lieu d'avoir … vraiment de choix particulier et je le disais tout à l'heure + ça risque de se faire par affinités plus qu'autre chose

L'enseignante poursuit en évoquant la formation des groupes d'élèves en séances de sciences.

55.	PE	Par contre si c'était une pratique de la langue avec des échanges je pense que là + oui + ça aurait une incidence dans le choix de mon groupe + mais pas là
56.	CLH	Est-ce que les élèves vont garder une trace écrite des séances ?
57.	PE	Alors + donc ils vont garder la … le document qui leur est fourni au départ + moi je vais le photocopier de façon à ce qu'ils aient un dossier référent vers lequel se tourner ++ le questionnaire de la même façon et le tableau récapitulatif qu'on va obtenir à la fin de la séance et qu'ils vont glisser dans leur cahier de langue
58.	CLH	Et lors de la deuxième séance ?
59.	PE	Lors de la deuxième séance + oui on va voir la construction du … drapeau de l'Union donc obligatoirement il va y avoir un document qu'ils vont garder … sur lequel je compte faire apparaître la construction avec les différentes étapes de l'évolution du drapeau et en même temps + en face ++ dans ma tête c'est un petit peu flou mais comme je le disais tout à l'heure ça commence à se décanter pas mal ++ avec la construction au fur et à mesure du … de la Grande-Bretagne puis du Royaume-Uni + donc, ça oui + ils garderont + avec la langue française et la langue anglaise parce que je trouve que … c'est pas plus difficile d'apprendre « United Kingdom » que d'apprendre « Royaume-Uni »

L'entretien se termine sur les dates à fixer, le matériel à apporter et les documents à récupérer lors du tournage.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

1. 2 – La transcription de la séance

Transcription partielle établie à partir d'un film vidéo

1.	PE	So can you remember me whose flag is it ? *(PE montre aux élèves une feuille sur laquelle est imprimée le drapeau de l' Écosse)* + Whose flag is it ? What a country ? Whose flag is it ? *(PE accroche le drapeau au tableau)* Whose flag is it? Léo ? *(PE désigne un élève qui lève la main)*
2.	Léo	Scotland
3.	PE	Yes it's the flag of Scotland *(elle écrit Scotland au tableau)* Can you make a sentence? It's the flag of ++ Can you repeat?
4.	Léo	It's the flag the Scotland
5.	PE	It's the flag of ++
6.	Léo	It's the flag of Scotland
7.	PE	Yes good! It's Scotland + Yes + What are its colours ? What are its colours ? Yes ? Tom ?
8.	Tom	Euh ... euh ... cross ... the cross is white and blue
9.	PE	Yes + Its colours is white and ... blue ... a blue flag + Yes + Can you remember me what's the capital of Scotland? What's its name? Capital of Scotland? Do you remember? Enzo?
10.	Enzo	[Edinburgh]
11.	PE	Yes + Edinburgh... yes. *(PE écrit Edinburgh au tableau)* Edinburgh... yes. Now look at this *(PE accroche le drapeau de l'Irlande)* Whose flag is it ? Whose flag is it? Anna?
12.	Anna	North... thern Ireland
13.	PE	[rire] Thth ++ Ireland [rire] yes++ Northern?
14.	Anna	Northern Ireland
15.	PE	Yes it's the flag of + Northern Ireland *(PE écrit "Northern Ireland" au tableau)* Yes+ What are its colours? Paul?
16.	Paul	Euh ... red/
17.	PE	Yes
18.	Paul	And white
19.	PE	What is red? What is white?
20.	Paul	....
21.	PE	Who can help him? What is red? What is white? Can you help him? Malo?
22.	Malo	Cross red
23.	PE	The cross is red
24.	Malo	The cross is red
25.	PE	Yes, can you repeat please +++ Can you repeat?
26.	Malo	Red
27.	PE	Yes! so + I listen to you +++ The cross?
28.	Malo	The cross ... is red/
29.	PE	Is red + yes + And the flag is?
30.	Malo	Is white
31.	PE	Yes + it's a red cross and a white flag *(PE montre les couleurs sur le drapeau)* + Yes ++ And who knows its capital? *(elle désigne un élève qui lève la main)*
32.	Un élève	London
33.	PE	London? Are you sure? No? Hugo?
34.	Hugo	Belfast
35.	PE	Yes + Can you repeat loudly please?
36.	Hugo	Belfast
37.	PE	Yes, it's Belfast *(PE écrit "Belfast")*And last ... the last one is ++ the flag of? *(elle montre le drapeau de l'Angleterre)* Lisa?
38.	Lisa	England

39.	PE	England ++ Yes it's the flag of England +++ Where are my magnets? Here *(PE accroche le drapeau et écrit "England")* Yes it's the flag of England + What are its colours? Yann?
40.	Yann	Its cross is red and white flag
41.	PE	Yes it's a red cross + The cross is red *(PE montre la croix)* and the flag is white *(elle montre le fond blanc du drapeau)* ++ And what is its + capital? Marc?
42.	Marc	London?
43.	PE	Yes, it's London + Good! *(PE écrit London au tableau)* Ok? It's clear in your head? *(elle montre sa tête)*? Yes? Yes! Quentin no problem [rires des élèves] +++ So let's have a look at this map *(elle apporte un panneau où est affichée la carte du Royaume-Uni)* +++ Now let's speak in French it's easier ++ Alors on va reprendre le français **5 min 19**

Le professeur sort répondre au téléphone.

44.	PE	*(PE montre la carte)* Qu'est-ce que c'est ? Thomas ?
45.	Tom	Une carte
46.	PE	C'est une carte [rires des élèves] +++ Est-ce la carte de France ?
47.	Tom	Non
48.	Charly	Du Royaume-Uni
49.	PE	C'est la carte du Royaume-Uni ++ Peut-être. Qui a une autre proposition ? *(PE désigne Maxime qui lève la main)*
50.	Maxime	De la Grande-Bretagne
51.	PE	De la Grande-Bretagne +++ Alors je vais noter tout ça parce que … *(elle écrit Royaume-Uni puis Grande-Bretagne au tableau)* +++ Donc Charly nous a parlé du Royaume-Uni +++ Maxime m'a parlé de la Grande-Bretagne ++ Benjamin ? (ou un autre ?)
52.	Benjamin	L'Europe
53.	PE	Tout ça c'est l'Europe tu crois ? Tu crois que tout ça ça là c'est la carte de l'Europe +++ Y a déjà la France qui fait partie de l'Europe tu connais ça Benjamin ++ Est-ce que tu la vois la France là ?
54.	Benjamin	Non
55.	PE	Alors on la voit juste un tout petit peu alors ça peut pas être la carte de l'Europe ++ Royaume-Uni + Grande-Bretagne + qui a une autre proposition ? Tom ?
56.	Tom	De l'Angleterre l'Écosse + l'Irlande du Nord et l'Irlande du Sud
57.	PE	[rire] Alors + tu nous fait tout le détail + l'Angleterre + l'Écosse + l'Irlande du Nord et l'Irlande du Sud + mais t'en as encore oublié une < ?> Alors c'est vrai que + nous + Français + quand on est confrontés à cette carte-là + on est parfois un petit peu indécis pour savoir + un peu + à qui on a affaire + qu'est-ce que c'est exactement cette carte-là ? En général + nous Français … mais peut-être d'autres Européens + d'autres personnes d'autres pays + d'autres continents + quand ils parlent des gens qui habitent dans des lieux qui sont sur cette carte-là + en général on dit ce sont les ?
58.	Es	Les Anglais
59.	PE	Les Anglais + Ben ouais + mais seulement ils sont pas tous anglais + hein + on a vu + ben déjà avec les drapeaux là + qu'il n'y en n'a pas … que ce sont pas tous des drapeaux d'Angleterre + qu'ils sont pas tous anglais + Donc le but aujourd'hui ça va être d'essayer de se retrouver un peu là-dedans parce que c'est un peu compliqué ++ Donc je vous ai préparé un petit travail de recherche ++ Alors je vous donne … *(PE cherche des documents sur son bureau)* +++ Ah alors ça c'est pas mal si j'ai pas les documents +++ **8 min 00** Alors je vais vous donner deux documents en même temps *(elle montre les documents)* Vous vous souvenez quand on avait travaillé sur la reconstitution des différents drapeaux par rapport aux pays ? On avait redonné à l'Écosse son drapeau + à l'Angleterre son drapeau et à l'Irlande … du Nord son drapeau + on avait découpé et on avait replacé en dessous des cartes + Donc là ce que je vais vous demander ++ c'est à peu près la même chose Il y a sur … les documents que vous avez là ++ 4 cartes + Elles sont un petit peu différentes chacune l'une de l'autre + Vous allez bien regarder … euh 3 pardon [rire] Je sais plus compter jusqu'à 3 ++ Vous allez voir qu'elles ont chacune une petite différence par rapport à l'autre +

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		+ Vous allez voir quelle est la … chose qui est différente. Vous avez en dessous 3 noms en anglais mais qui sont suffisamment compréhensibles je pense pour pouvoir être utilisés en anglais mais au besoin on verra si on a besoin d'un dictionnaire de la langue française et vous avez une petite explication qui résume un peu le travail de recherche que vous aviez fait par rapport à l'historique de l'Angleterre + l'Écosse + l'Irlande du Nord + Vous vous rappelez il y avait des petites questions historiques ?
60.	Es	Oui
61.	PE	Donc je vous redonne le document + ce document-ci avec les 3 cartes et ce que je vais vous demander de faire ça va être de découper les étiquettes et de redonner à chaque carte l'étiquette qui lui correspond ++ Pour savoir quelle est la bonne étiquette + les renseignements + vous allez les trouver là *(PE montre un document)* Est-ce que je me suis bien fait comprendre ? Qui n' a pas compris ?
62.	Benjamin	Maîtresse ++ Il faut lire les feuilles avant ?
63.	PE	Ben oui ce serait plus pratique !
64.	Tom	Maîtresse est-ce que l'étiquette on la colle en dessous où?
65.	PE	Tu la places d'abord avant de la coller + on verra ça ensemble après/
66.	Tom	Au dessus ou en dessous ?
67.	PE	Que ce soit au dessus ou en dessous ça va pas changer grand-chose + vous la placez simplement + ça n'a pas d'importance en dessus ou en dessous
68.	Un élève	Est-ce que ça existe un drapeau qui ressemble à l'Angleterre mais avec la croix plus sur le côté ?
69.	PE	Un drapeau qui ressemble à l'Angleterre mais dont la croix est plus par là *(PE montre le côté gauche sur le drapeau anglais)* ? Oui
70.	Un élève	C'est la Finlande … la Norvège
71.	PE	Je sais pas + On regardera *(PE distribue les documents)* Maxime tu n'as pas besoin de la règle pour faire de la lecture ++ Vous démarrez tout de suite **10 min 55**

L'enseignante distribue les documents puis les élèves se mettent à travailler en silence. Elle corrige « Édimbourg » pour écrire « Edinburgh ». Elle passe dans les rangs pour donner à quelques élèves des renseignements d'ordre matériel ou bien pour leur demander d'arrêter de bavarder. Elle accroche les 3 cartes en format A3 au tableau.

72.	PE	**19 min 45** Alors pour donner un petit coup de pouce à ceux qui ont un petit peu plus de difficulté ++ S'il vous plaît, vous levez le nez, là, 5 minutes, de vos étiquettes ou de vos découpages et vos répartitions ++ Je les ai réécrites +++ et je les ai agrandies +++ Donc j'ai refait les trois *(PE montre aux élèves les étiquettes avec les noms des pays en anglais)* Shhhhh + Les documents dont on parle … où je vous ai donné quelques explications, ils étaient en français, les étiquettes que je vous ai données sont écrites en anglais *(elle accroche les étiquettes sur le pan gauche du tableau)* Il faut faire une petite gymnastique de l'esprit pour retrouver les 3 pays … enfin pas les 3 pays, enfin, comment dire, les 3 associations qui sont mentionnées ++ Elles sont, je vous ai précisé sur le document, comment on peut les retrouver. Qu'est-ce qu'elles ont de particulier dans le document que je vous ai donné ? Dans le document écrit ? Marie?
73.	Marie	Elles sont soulignées
74.	PE	Elles sont soulignées ! Qui peut me rappeler quelles sont les 3 appellations qui ont été soulignées ? Noé ?
75.	Noé	Les îles britanniques/
76.	PE	Les îles britanniques
77.	Noé	La Grande-Bretagne et le Royaume-Uni/
78.	PE	La Grande-Bretagne et le Royaume-Uni + Dans les 3 étiquettes qu'on a ici est-ce qu'on a quelques indications qui pourraient nous aider à faire la différence entre + îles britanniques, justement, Grande-Bretagne et Royaume-Uni +++ On a des petites indications tout de même pour vous aider + Charly ?

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

79.	Charly	Pour Royaume-Uni c'est < ?>
80.	PE	Est-ce que c'est ça qui t'aide le plus ?
81.	Charly	Non c'est king moi je sais que c'est roi alors Royaume-Uni/
82.	PE	Tu savais que king c'était roi/
83.	Charly	Ben oui
84.	PE	Alors tu t'en es servi pour Royaume-Uni. +Je pensais que c'était peut-être le dernier que vous alliez trouver celui-là + Tom ?
85.	Tom	Euh … Par exemple, dans British [Isles] y a îles/
86.	PE	Voilà. Dans British Isles il y a le mot Isles *(PE montre le mot sur l'étiquette)* qui ressemble au mot ?
87.	Es	Îles !
88.	PE	Et British qui ressemble au mot + britannique
89.	Maxime	La dernière c'est Grande-Bretagne
90.	PE	Alors plus fort Maxime
91.	Maxime	Sinon la dernière c'est Grande-Bretagne
92.	PE	Sinon la dernière c'est Grande-Bretagne, Great Britain *(PE montre le mot sur l'étiquette)* c'est vrai que ça ressemble quand même/
93.	Tom	[Britain] ça ressemble à Bretagne !
94.	PE	Apprends à lever la main ! Britain c'est vrai ça ressemble à Bretagne ++ Grande *(PE montre Grand)* + Bretagne *(elle montre Britain)* donc les Îles + Britanniques *(elle montre l'étiquette)* et en dernier le Royaume *(elle montre Kingdom)* +++ Uni *(elle montre United)* Donc maintenant qu'on a levé cette difficulté de compréhension des étiquettes il faut trouver la difficulté de compréhension du texte. **22 min 21**

Le travail individuel reprend en silence ; l'enseignante continue de passer dans les rangs pour les mêmes raisons qu'avant son intervention : donner à quelques élèves des renseignements d'ordre matériel ou bien pour leur demander d'arrêter de bavarder.

95.	PE	**23 min 28** Allez on voit ça ensemble *(elle tape dans ses mains)* Shhh . On y va +++ Notre texte +++ Alors on vous dit en titre *(elle prend le texte en français et en lit le titre)* qu'ils parlent tous anglais mais ce ne sont pas tous des anglais +++ Alors on vous dit *(elle lit)* il y a au large de la France + de l'autre côté de la Manche + mais ça on en avait parlé ensemble en géographie par rapport aux situations avec d'autres pays + On avait vu que sur les cartes on avait la France qui se trouvait ici *(elle montre le coin en bas à droite d'une des 3 cartes au tableau)* et que on avait au large de la France un certain nombre d'îles et donc on les appelle les Îles Britanniques/
96.	Benjamin	Maîtresse !
97.	PE	Tu attends + Benjamin + s'il te plaît + merci. Mais pour l'instant je pense pas qu'on n'a assez de renseignements pour déterminer laquelle de ces 3 cartes correspond à l'appellation « Îles Britanniques ». On va continuer dans la lecture *(elle lit)* Nous avons la mauvaise habitude + pour parler de leurs habitants + de dire « les anglais » + mais ils ne le sont pas tous + voyez plutôt : l'Angleterre + est la plus grande partie dans laquelle on trouve sa capitale : Londres + Ca on a vu + on en déjà parlé + on a même retrouvé tout à l'heure son + drapeau *(elle se remet à lire)* Si nous l'associons avec le Pays de Galles + Comment ça se dit « Pays de Galles » en anglais ?
98.	Élèves	[Wales]
99.	PE	Alors le [a] en anglais + il se prononce [ei] alors on dit « Wales »
100.	Es	Wales
101.	PE	*(elle continue la lecture)* Et l'Écosse + nous obtenons la Grande-Bretagne. Donc pour la Grande-Bretagne il nous faut quoi ? Timothée ?
102.	Timothée	L' Écosse/
103.	PE	Alors va dans l'ordre s'il te plaît + dans l'ordre du texte
104.	Timoth	L' Angleterre + l'Écosse/

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

	ée	
105.	PE	Dans l'ordre du texte
106.	Timothée	L' Écosse + le Pays de Galles
107.	PE	L' Angleterre + le Pays de Galles et l'Écosse ! Alors sur ces 3 cartes *(elle désigne les cartes au tableau)* + qui peut venir me montrer où je vais trouver l'Angleterre + le Pays de Galles et l'Écosse ? Tiens + Jérémy + t'as l'air très inspiré + là + tu vas nous montrer ça. Viens là s'il te plaît + je te donne une règle + t'es pas assez grand pour montrer jusqu'en haut j'en sais rien *(elle lui tend une règle et Jérémy s'approche du tableau)* ++ Angleterre + Pays de Galles + Écosse + uniquement ça !
106.	Jérémy	*(il montre l'Angleterre)* L' Angleterre
107.	PE	L' Angleterre est là + d'accord + le Pays de/
108.	Jérémy	L' Écosse *(il montre l'Écosse)*
109.	PE	Ca c'est quoi ?
110.	Jérémy	L' Écosse/
111.	PE	Le Pays de Galles ? *(il désigne le Pays de Galles)*. Est-ce qu'il y a autre chose qu'on aurait oublié ?
112.	Jérémy	… Non
113.	PE	Oui ou non ?
114.	Jérémy	Non
115.	PE	Non. Donc cette carte que vient de nous montrer Jérémy *(Jérémy retourne à sa place)* représente?
116.	Es	La Grande-Bretagne
117.	PE	En anglais + qui se lance ? Charly
118.	Charly	[Great Britain]
119.	PE	Great Britain. Yes + good + Great Britain. Voilà donc l'étiquette "Great Britain" *(elle l'accroche sous la carte de la Grande-Bretagne)* + placée au bon endroit. On a donc + comme le dit le texte + England + Wales + Scotland *(elle montre les délimitations sur la carte*)/
120.	Élèves	Faut coller
121.	PE	Non + on colle pas + tu regardes + c'est tout + tu vois si tu avais bon. On continue dans la lecture de notre texte *(elle lit)* Si maintenant on considère la Grande-Bretagne + celle-ci *(elle montre la carte)* + on vient de la retrouver avec Jérémy ++ Si on considère la Grande-Bretagne et que je lui ajoute le Nord de l'Irlande cela constitue le Royaume Uni ++ Qui peut venir me montrer la carte sur laquelle je vais avoir Grande-Bretagne plus nord de l'Irlande + pour obtenir le Royaume-Uni ? Léa + tu essaies ? *(Léa se lève et désigne la carte avec le Royaume-Uni)*. C'est celle-ci ! On vérifie la Grande-Bretagne ? *(Léa en désigne les contours)* C'est tout ça. N'oublie pas de prendre le Pays de Galles avec + voilà hein. Tout ça c'est la Grande-Bretagne + c'est la carte qu'on a au-dessus + plus le nord de l'Irlande et on obtient + comment ça s'appelle ?
122.	Anna	Royaume-Uni
123.	PE	Le Royaume-Uni ! Est-ce que quelqu'un veut se lancer en anglais ? J'en ai parlé tout à l'heure mais assez rapidement +++ Benjamin tu essaies ? *(elle s'adresse à un élève ayant levé la main)*
124.	Benjamin	The [United] [rires des élèves] Kingdom
125.	PE	Est-ce que d'après toi + le mot … Est-ce que + si tu dis [United] + est-ce que ça sonne anglais dans ton oreille ?
126.	Benjamin	Non
127.	PE	Non. Qui peut l'aider ? Tom ?
128.	Tom	The …. /
129.	PE	On a dit que [United] ça n'allait pas + alors faut trouver autre chose + hein
130.	Tom	The [United]
131.	PE	Est-ce que les Anglais prononcent la lettre « u » ? On en a déjà parlé + on a dit qu'ils avaient bien du mal à dire « u » + Fabien ?

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

132.	Fabien	[United]
133.	PE	Non (e*lle s'adresse à un autre élève qui lève la main)*
134.	Élève	[United]
135.	PE	C'est plus proche « United » ! United ++ Kingdom. United Kingdom + le Royaume-Uni + qui donc va se mettre ici *(elle place l'étiquette sur la carte du Royaume-Uni)* Et par déduction + celui qui reste ? Tiphaine ?
136.	Tiffany	Bri…
137.	PE	Tu prononces ? Prononce
138.	Tiffany	The … British … [Isles]
139.	PE	Attention + le « i » en anglais se prononce [ai] + [ai] *(les élèves répètent le son)* British Isles + Les Îles Britanniques ! Quelle est la différence entre le Royaume-Uni + dont on vient de parler et puis les Îles Britanniques ? Qu'est-ce qu'il y a qui a changé ? Justine ?
140.	Justine	L' Irlande
141.	PE	Il y a l'Irlande du Sud + on a vu quand on a travaillé ensemble sur le récapitulatif que + autant pour [rires d'élèves] qu'est-ce qu'il y a ?
142.	Un élève	Il *(son voisin)* dit qu'il y a plus de terrain
143.	PE	[rire] Y a plus de terrain + oui on peut dire comme ça + on a vu que la reine d'Angleterre elle a aussi le royaume ++ elle était reine de quoi encore ? Le Royaume-Uni + c'est ? Angleterre plus l'Écosse plus le Pays de Galles plus l'Irlande du Nord
144.	Es	Du Nord
145.	PE	L' Irlande du Sud + qui se trouve ici *(elle montre sa position sur la carte)* est indépendante + c'est une République + ce n'est pas la reine d'Angleterre qui la dirige **30 min 11**

S'ensuivent des interventions d'élèves à propos de clubs de football anglais et leur position sur la carte.

146.	PE	**30 min 46** On continue ? Donc par rapport à ça, maintenant vous allez pouvoir rapidement coller vos 3 étiquettes et puis on va continuer. Vous ne perdez pas de temps, ça se fait en 2 minutes et sans conversation ! **30 min 56**

Les élèves collent leurs étiquettes sous leurs cartes de la même manière qu'au tableau. (**32 min 45)**

147.	PE	**32 min 45** Allez on continue. Je reviens à notre Grande-Bretagne + ici *(elle montre la carte au tableau)*. Je voudrais bien que + euh… Tiens Clara tu viens me prendre les drapeaux des 2 pays pour lesquels on a identifié le drapeau qui compose la Grande-Bretagne + on a identifié 3 pays qui la composent mais on n'a que 2 drapeaux + on parlera après du 3ème + Tu te lèves et tu vas chercher les 2 drapeaux qu'on a identifiés comme faisant partie de la Grande-Bretagne *(Clara va au tableau et regarde les drapeaux)* Tu les prends *(elle continue à regarder les drapeaux)* Quels sont les pays qui constituent la Grande-Bretagne on a dit ? *(Clara montre les drapeaux de l'Irlande du Nord et de l'Angleterre)* Regarde la carte Clara + où est-ce qu'elle est la carte de la Grande-Bretagne ? *(Clara montre la carte)* Celle-ci ! Alors est-ce que tu vois l'Irlande dessus ? Non !
148.	Clara	Celui-là et celui-là *(elle montre les drapeaux anglais et écossais)*
149.	PE	Celui-là et celui-là ! Oui prends-les *(Clara les prends et les donne à PE qui les accroche près de la carte de la Grande-Bretagne)* merci tu peux retourner à ta place + Alors est-ce que ceux qui avaient travaillé sur l'Angleterre vous aviez pu trouver dans votre recherche historique qu'il y avait un roi qui s'appelle le roi +++ Comment il s'appelle ce roi-là ? Ceux qui ont travaillé sur l'Angleterre + il y a un roi vraiment important qui a été mis en valeur dans votre questionnaire + un roi qui avait + euh + conquis les différents pays + justement + Tu te rappelles Timothée ?
150.	Timothée	Je suis pas sûr mais c'est pas le roi Albert ?
151.	PE	Eh non c'est pas de chance + Il s'appelait Jacques III + C'est le roi Jacques Ier en 1606 +

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		après avoir combattu les Écossais + il a décidé qu'il était le roi de l'Angleterre et puis comme il avait gagné la guerre contre l'Écosse + qu'il était aussi le roi de l'Écosse + Et il a voulu montrer ça à travers les drapeaux ! Est-ce que quelqu'un a une idée par rapport aux 2 drapeaux qui sont au tableau + quelle idée a pu avoir notre roi Jacques Ier pour montrer qu'il était à la fois roi d'Angleterre et roi d'Écosse ? Tom ?
152.	Tom	Mettre rouge et blanc
153.	PE	Quoi rouge et blanc ?
154.	Tom	Ben euh…/
155.	PE	Parle bien fort
156.	Tom	Sur les 2 drapeaux y a du rouge et du blanc/
157.	PE	Sur les 2 drapeaux y a du rouge et du blanc oui et alors ? Le roi Jacques Ier a décidé de montrer à travers le drapeau qu'il était à la fois roi d'Angleterre et roi d'Écosse + Justine tu as une idée ? Et bien viens voir si ça marche *(Justine se lève et va superposer les 2 transparents avec les drapeaux écossais et anglais au tableau)* Il les a superposés ! Alors tu retournes à ta place Justine + donc ici on a superposé *(elle montre la superposition de Justine)* le drapeau de l'Angleterre et le drapeau de l'Écosse et c'est vrai que c'est le choix qu'a fait Jacques Ier sauf qu'il a apporté + lui + il a demandé que soient apportées quelques modifications et on a obtenu/
158.	Es	Le drapeau anglais
159.	PE	Non + vous m'écoutez + parce que là pour l'instant on vient de dire que la Grande-Bretagne et le Royaume-Uni c'est pas la même chose + pour l'instant on est rendus au niveau Grande-Bretagne *(elle montre la carte avec la Grande-Bretagne)* donc on a la superposition du drapeau de l'Angleterre et du drapeau de l'Écosse *(elle montre la superposition)* + on a rajouté un petit peu de blanc parce qu'on a une tradition qui dit que on ne peut pas avoir le rouge et le bleu qui se touche + c'est comme ça + on la prend comme elle est + c'est pas la nôtre + c'est la leur + hein donc on a rajouté un petit de blanc à chaque fois autour du rouge pour pas que le bleu et le rouge se touchent et on a obtenu un drapeau + qui est un drapeau qui représentait bien que l'Écosse et l'Angleterre étaient dirigées par la même personne + Donc je retrouve les 2 drapeaux superposés comme nous l'a proposé Juliette alors + ce drapeau-là + il a eu un nom qui lui a été donné + il a fait la réunion des 2 pays + c'était l'union des 2 pays + c'est un drapeau de l'union *(elle écrit « union » au tableau)* + et après y'a plusieurs explications ++ Certains disent qu'il s'appelle « Jack » parce que c'est une référence au roi Jacques Ier qui l'a inventé ++ Euh l'explication la plus vraisemblable c'est que le drapeau qui était hissé sur les bateaux + quand il y avait les conquêtes + ça s'est appelé « Jack » parce que « Jack » c'est le terme marin pour euh… Oh + arrêtez un peu avec vos âneries ! Ca s'est appelé le « Jack » parce que « jack » c'est le nom qui est donné aux drapeaux dans la marine + Ca s'appelle « a jack » + ça s'appelle pas « a flag » + ça s'appelle « a jack ». Donc il s'appelait déjà « Union Jack » + est-ce que c'est le drapeau que l'on connaît concernant le Royaume-Uni ?
160.	Es	Non… Il ressemble
161.	PE	Il ressemble
162.	Ronan	Y a des étoiles
163.	PE	Y a des étoiles. Je crois que tu confonds avec le drapeau des États-Unis. Y a pas d'étoiles sur le drapeau du Royaume-Uni
164.	Un élève	Il ressemble un peu aussi à celui de l'Australie
165.	PE	Il ressemble en partie à celui de l'Australie + on verra pourquoi après + Tristan ?
166.	Timothée	Y a du bleu
167.	PE	Alors regardez le drapeau de l'Angleterre + regardez le drapeau du Royaume-Uni + et dites-moi ce qui manque ! Ronan ?
168.	Ronan	On superpose ce qui manque
169.	PE	On superpose encore ce qui manque ! Alors vas-y *(il va au tableau)*On reprend le drapeau de l'Union + hein + Qu'est-ce qu'on va superposer ? Et pourquoi ?
170.	Ronan	Celui de l'Irlande du Nord
171.	PE	Oui + mais pourquoi ?
172.	Ronan	Parce que c'est le seul +++ qui a pas de roi

173.	PE	Non + ça c'est sûr + non c'est pas vrai en plus + C'est la reine Élisabeth II qui est la reine de l'Irlande du Sud donc on a pu décider de ++ superposer là aussi *(PE aide Ronan à superposer les transparents avec les drapeaux)* le drapeau de l'Irlande avec les deux autres drapeaux qui étaient déjà superposés *(Ronan retourne s'asseoir)* alors le vrai drapeau + le voilà *(elle prend sur son bureau un document sur lequel est imprimé le Union Jack)* + on va voir si c'est + proche *(elle l'accroche près des superpositions de drapeaux au tableau)* + alors quelques toutes petites différences parce que ici *(elle montre le drapeau formé avec les superpositions)* on a la barre qui traverse toute la diagonale du drapeau parce qu'on a gardé toute la diagonale du drapeau irlandais alors qu'ici *(elle montre le Union Jack)* c'est coupé un petit peu et donc là si on fait bien attention + le côté *(elle montre les diagonales blanches)* qu'on a ici n'est pas juste en face de l'autre + y'a un décalage + c'est fait exprès + et pareil de l'autre côté. Donc le nom est resté + il s'appelle « Union Jack » + c'est son nom + il a la chance d'avoir un nom *(elle encadre « Union Jack » au tableau)* **42 min 00**

La séance se clôt sur un bilan en français de la séquence : l'enseignante demande aux élèves de rappeler quels sont les drapeaux appartenant à l'Angleterre, à l'Écosse et à l'Irlande. Elle leur précise que le Union Jack est le drapeau du Royaume-Uni et non de l'Angleterre et leur explique en une phrase, suite à la question d'un élève, que le drapeau du Pays de Galles n'est pas pris en compte dans le Union Jack car la « c'est tellement vieux, la conquête du Pays de Galles par l'Angleterre, que son drapeau n'a pas été pris en compte ». Elle décrit également le drapeau du Pays de Galles : « c'est un genre d'animal à six pattes, vert, sur un fond blanc ». Pour terminer, les élèves colorient un Union Jack vierge que leur a distribué l'enseignante. **49 min 45**

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

2. La séance d'anglais sur les sports des pays anglophones

2. 1 – La transcription de l'entretien préalable

25 mai 2010

Durée = 21 minutes

1.	CLH	Avant de commencer + pourrais-tu me communiquer tout ce qui te semble important à propos de ces deux séances ?
2.	PE	A propos de ces deux séances… c'est difficile de faire des choix +++ ce qui me semble important + c'est amener les élèves à s'ouvrir au monde anglo-saxon + mais pas seulement c'est aussi tous les pays dont la langue anglaise est la langue officielle… euh… à travers… cette ouverture de développer des aptitudes à communiquer + ce qu'ils savent ou ne savent pas faire à travers les sports traditionnels …et les éveiller à quand on veut présenter un pays + quels sont les éléments importants à présenter et quels sont les éléments importants de ce pays-là + Ce qui est un peu nouveau + à chaque fois qu'on a fait du culturel + c'était surtout des apports alors que là je voudrais commencer à susciter des interrogations personnelles
3.	CLH	Qu'est-ce qui a guidé ton choix quant à la nature des activités ?
4.	PE	Mon choix c'est d'abord lié aux programmes… Après la nature des activités il y a un lien qui est fait entre… un apprentissage linguistique de la langue et aussi culturel… donc c'était un peu essayer de lier un apport culturel avec un apport linguistique ++ essayer de leur faire comprendre que les deux notions sont pas complètement distinctes + La coupe du monde ça les touche pour la fin de l'année + de parler de l'Afrique du Sud et en anglais mais aussi en français + on peut faire des liens directs entre l'actualité et l'apprentissage qui va être mené durant ces séances
5.	CLH	Comment qualifierais-tu cette séquence par rapport à celles que tu mets habituellement en œuvre ? Est-ce qu'elle est … typique ou assez différente des séquences que tu fais d'habitude ?
6.	PE	Oui elle est typique
7.	CLH	Qu'est-ce que tu cherches prioritairement à construire chez les élèves dans cette séquence ?
8.	PE	Ce que je cherche prioritairement à construire +++ c'est quand même… des objectifs linguistiques quand même hein… être capable d'exprimer ce qu'on sait faire ou pas faire… à travers une découverte culturelle mais en même temps y a forcément un objectif de découverte de sports traditionnels + C'est vrai que les deux sont imbriqués… euh… On va rencontrer aussi le 10 juin une équipe de basket + l'équipe allemande + euh + flamande de basket… on va aller les accompagner au tournoi international de Fougères et ça va se passer en langue allemande + ça me permet de préparer les élèves à cette rencontre et de les sensibiliser au sport… voilà
9.	CLH	Qu'est-ce qui te paraît essentiel dans cette séance… séquence ?
10.	PE	Développer chez les élèves des … euh … des compétences de compréhension et d'expression + oui ça va être ça qui va être essentiel… et puis aussi une curiosité… puisqu'on va aborder… en fait aujourd'hui je vais leur introduire des noms de sports traditionnels…
11.	CLH	Quels sont les supports qui seront utilisés ?
12.	PE	Aujourd'hui comme supports j'ai des cartes du monde... ils ont aussi chacun dans leur cahier d'anglais des cartes anglophones ++ je vais utiliser des drapeaux des pays + je vais utiliser les étiquettes sur lesquelles il y a les noms des capitales et je vais utiliser également des flashcards qui représentent des sports + ce sont des images qui représentent des choses + j'ai choisi de commencer par des images + d'interroger les élèves sur + à leur avis + qu'est-ce que c'est ce sport-là + à quoi ça ressemble pour après leur montrer des vidéos sur le hurling

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		en Irlande et le footy en Australie… ça ressemble au foot gaëlique et le football on en a fait en classe
13.	CLH	Quel est l'objectif prioritaire de ces deux séances… de cette séquence ?
14.	PE	Ma séquence c'est être capable d'exprimer ses capacités ou les capacités de quelqu'un d'autre… et dans un deuxième temps être capable de présenter un pays

15.	CLH	Est-ce qu'il y a déjà eu un travail déjà fait en classe en lien avec ces deux séances ?
16.	PE	Ben … oui parce que c'est la séance numéro 5 + dans les autres séances j'ai introduit des verbes d'action + puis j'ai introduit le « can » puis les questions + négations… et puis les phrases complexes avec les « and » + « but » et « or »
17.	CLH	Quels sont les principaux obstacles que les élèves pourraient rencontrer dans cette séquence ?
18.	PE	Les principaux obstacles + ça va peut-être… euh… il va y avoir forcément des difficultés phonologiques avec la prononciation des pays avec les accents + je vais retravailler ça ++ Il peut y avoir les difficultés au niveau de la formulation correcte d'un énoncé complet
19.	CLH	Quelles sont les traces que tu envisages de laisser aux élèves ?
20.	PE	Pendant les séances ? Ils auront la carte du monde anglophone + des images des sports + et euh… ++ et puis après ben forcément y aura l'écrit et ils vont voir les noms des capitales aussi… Je vais leur donner un maximum de choses pour qu'après ils puissent réaliser une présentation d'un pays + de choisir un sportif + un grand sportif d'un des pays et donc ce sportif-là ils vont devoir… le présenter + je vais les mettre par groupes de trois et ils auront chacun un pays… ils devront faire comme une petite affiche et présenter un pays + j'ai pas encore choisi s'ils vont s'identifier au sportif ou pas en parlant à la troisième personne et là ils vont dire « He can play »… je veux que ce soient eux qui me donnent des idées… si ça marche pas donner une présentation de la France pour leur donner des billes … essayer de varier les entrées
21.	CLH	Ils auront des fiches + c'est ça ?
22.	PE	Ils auront chacun préparé une petite fiche pour eux + qui sera le modèle réduit de l'affiche évaluée
23.	CLH	Oui. Évaluée comment ?
24.	PE	De manière traditionnelle + j'évalue dans les activités langagières (compréhension de mots + d'énoncés plus complexes + la compréhension écrite + expression écrite et compréhension orale + expression orale je pense que l'exposé en fera partie
25.	CLH	Comment comptes-tu évaluer la compréhension écrite dans cette séquence ?
26.	PE	Je me base sur les évaluations académiques + je travaille la compréhension de mots isolés associer un mot… si je fais… j'écris le mot + ils doivent l'associer à l'image +++ ça peut être un texte qui est rédigé à propos d'un sportif et à l'intérieur demander quel sport il pratique + dans quel pays il vit + quel âge il a
27.	CLH	Quelles sont selon toi les compétences les plus importantes à développer ?
28.	PE	Toutes les compétences sont importantes + après y a peut-être des priorités + on peut pas demander aux élèves de parler s'ils ont pas compris + après moi y a une compétence qui me paraît essentielle c'est la tolérance à l'ambiguïté… accepter de ne pas tout comprendre + aider les élèves à construire du sens à partir de ce qu'ils savent eux
29.	CLH	Quelles sont les dimensions dans l'enseignement de l'anglais que tu privilégies en général ? Quelles sont celles qui te paraissent moins importantes ?
30.	PE	Ce que je privilégie en général… +++ mon but c'est de faire en sorte que les élèves arrivent à communiquer à la fin +++ alors peut-être que ce que je privilégie aussi c'est tout ce qui est mise en situation tu vois… essayer de créer dans notre environnement qui n'est pas authentique + mettre en scène + apporter des éléments visuels + jouer et théâtraliser beaucoup + de façon à ce que les élèves se laissent emporter dans les situations + dans cette espèce de jeu…
31.	CLH	Si tu devais définir ton rôle pendant une séquence d'apprentissage + quels sont les termes que tu emploierais ?
32.	PE	Alors y a différents rôles + alors le rôle ben euh +++ ça dépend des moments hein y a des moments de la séance où le rôle c'est simplement de superviser ce qui se passe ++ ben y a d'autres moments où le rôle c'est le + le le… d'apporter les éléments nouveaux + dans ce cas-là + on devient le centre de la séance + enfin le centre d'intérêt quoi mais bon le rôle c'est celui de passer + le but c'est qu'on passe la parole + l'action aux élèves + qu'on passe le

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		bâton…
33.	CLH	Est-ce que le travail demandé aux élèves est habituel pour eux ?
34.	PE	Oui
35.	CLH	Est-ce que les élèves auront une trace écrite au cours de la séance ?
36.	PE	Ils vont forcément en avoir + là aujourd'hui on introduit le nom des sports ils vont tirer un prénom + ils vont dire « Her name is Mary » en fonction du sport ils vont trouver un pays + là ils vont les avoir ces traces écrites

L'entretien se termine sur le matériel à apporter et les documents à récupérer lors du tournage.

2. 2 – La transcription de la séance

Transcription partielle établie à partir d'un film vidéo

25 mai 2010

Durée totale = 56 min 23

1.	PE	Tout le monde a ouvert la bonne page à son cahier d'anglais ? Voilà c'est bon + allez ! Voilà (*un élève va au tableau*)! Attends ! Il faut attendre + d'accord ? Ca y est ? tout le monde est assis ?
2.	Thibault	Louis stand up and come here please (*Louis arrive au tableau*)
3.	PE	Speak loud
4.	Louis	(*agite un drapeau britannique*) Hello English! (*repris en chœur par la classe*) Good afternoon children !
5.	Élèves	Good afternoon Louis ! (*Louis se rassoit*)
6.	Thibault	(*cherche un objet dans un sac noir posé sur le bureau du professeur*) Euh…
7.	PE	(*s'approche*) You forgot the…. ah ok ! Here (*sort une carte du sac pour Thibault*)! So… (*se replace au fond de la classe*)
8.	Élèves	(*Thibault accroche au tableau une carte avec un point d'interrogation*) Question time !
9.	Thibault	Aymeric stand up please (*Aymeric vient tirer et lire une carte et se précipite pour couvrir un élève d'un drap posé dans un coin*)
10.	PE	Quick Aymeric ! So Aymeric + question ?
11.	Aymeric	He is wearing? (*PE fait non de la tête*) What is you wearing ? (*PE continue*) What is he wearing ? (*désigne un élève*) Thomas?
12.	Thomas	He is wearing a yellow tee-shirt
13.	Aymeric	Yes (*désigne un élève*)
14.	Benoît	He is wearing a black pull-over
15.	PE	Black what? ++ Benoît? Black what?
16.	Benoît	A black jumper (*PE approuve de la tête*)
17.	Aymeric	Mmh…(*regarde le pull de l'élève sous le drap*) Three colours
18.	Maylis	He is wearing a black + blue and white pull-over
19.	Aymeric	(*regarde sous le drap*) Yes
20.	PE	Is it a pull-over ?
21.	Maylis et Aymeric	Jumper!
22.	PE	Is it with long sleeves or short sleeves?
23.	Aymeric	Euh… long shlee…
24.	PE	Long sleeves ok!
25.	Aymeric	(*désigne un élève*) Hugo?
26.	Hugo	He is wearing a black and white trousers.
27.	Aymeric	Yes (*désigne une élève*) Emma?
28.	Emma	He is wearing euh… white and red shoes

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

29.	Aymeric	Yes.(*range la carte et désigne un élève qui vient le remplacer au tableau*)
30.	Antoine	(*tire une carte*) Océane what is your phone number?
31.	Océane	My phone number is zero two double nine two eight six nine eleven
32.	Thibault	Question? (*à un élève qui lève la main*)
33.	Matthis	What's her phone number?
34.	Antoine	Euh… zero two double nine nine… eight…
35.	Thibault	Océane?
36.	Océane	Zero two double nine two eight six nine eleven
37.	PE	Now just one… (*à Antoine*) Can you… start again? It's + what's **her** phone number?
38.	Antoine	Zero… euh (*PE indique un ordre avec ses doigts*)… Her phone number is zero/
39.	PE	Her phone number is. That's ok! **Her** phone number is! Right?
40.	Antoine	(*désigne une élève*) Charlène stand up and come here please (*se rassoit*)
41.	Charlène	(*tire une carte et désigne un élève*) Alexandre? What's the date today?
42.	Alex	Today it's Tuesday May… euh… (*regarde PE*) twenty-five
43.	Alex	Twenty-fifth… Yes! The twenty-fifth.
44.	Charlène	(*désigne une élève*) Camille stand up and come write the date (*Camille vient écrire la date au tableau*)
45.	Charlène	Aurore come here please (*Charlène retourne s'asseoir*).
46.	Aurore	(*désigne une élève*) Cécile what's the time?
47.	Cécile	Euh… It's …euh…
48.	PE	It's? (*s'approche de l'horloge*) ++ it's not half it's...
49.	Cécile	Fourteen past…
50.	PE	No + not fourteen + twenty
51.	Cécile	Euh… twenty…
52.	PE	Ah? You said forty minutes past?
53.	Cécile	Yes
54.	PE	Ok yes! You can say it yes
55.	Cécile	Forty past one
56.	PE	Yes forty minutes past one or? (*interroge un élève qui lève la main*)
57.	Élève	Twenty to two
58.	PE	Twenty to two + it's twenty to two + twenty minutes to two + yes Aurore?
59.	Aurore	Yes (*se rassoit*)
60.	PE	Ok so it's finished? Can you put the question time right in the…? Thank you very much teacher! Very good (*retourne au bureau*) so now euh… (*montre le tableau derrière elle et désigne un élève*) Léo can you tell me about one of your friends please? + Yes you can come here (*arrive au tableau avec son cahier ouvert*) So you have a questions you've got to ask ok? Everybody! (*retourne au fond de la classe*) so Léo?
61.	Léo	(*lit son cahier*) He … he watch/
62.	PE	He watches
63.	Léo	He watch/
64.	PE	He **watches** Léo.
65.	Léo	He watches TV at … euh… seven o'clock
66.	PE	Question?
67.	Élèves	Who is she? (*PE tape dans ses mains et fronce les sourcils*) Who is he?
68.	Léo	He is François
69.	PE	Oh+ it's you François! (*Léo se rassoit*) Ok ++ euh…. Charlotte+ can you go? (*Charlotte va au tableau*) Quick!
70.	Charlotte	(*lit son cahier*) She… go to school at + quarter past eight
71.	Élèves	Who is she?
72.	Charlotte	She is Sandra (*se rassoit*)
73.	PE	Ok+ be careful she **goes** to school… Laura? (*Laura va au tableau*)
74.	Laura	(*lit son cahier*) She wa… wa… wakes up ++ at ++ quarter past seven
75.	Élèves	Who is she?
76.	Laura	She is Léa. (*se rassoit*)
77.	PE	Thank you (*retourne au tableau*) so now+ + let's + go back to the world + ok + so you remember you've got this map here (*montre une carte du monde en couleurs accrochée*

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		au tableau) and this map here (*montre une carte en noir et blanc au tableau*). So + hum hum + who can tell me euh… Nadia! Come here please!
78.	Nadia	*vient au tableau*
79.	PE	Can you show me South Africa? Show me South Africa + South Africa… South Africa
80.	Nadia	*montre l'Afrique du Sud sur la carte en couleurs*
81.	PE	Yes! And here ? (*désigne la carte en noir et blanc*)
82.	Nadia	Here. (*montre l'Afrique du Sud sur la carte en noir et blanc*)
83.	PE	Good! Euh… Mathilde + can you show me the United States of America + the United States of America + the United States of America?
84.	Mathilde	*(vient montrer les USA sur la carte en couleurs*)
85.	PE	Yes! And here ? (*désigne la carte en noir et blanc)*
86.	Mathilde	*indique le Canada*
87.	PE	No + that's Canada!
88.	Mathilde	*montre les USA*
89.	PE	Ok! The United States of America ok? (*montre sur la carte en noir et blanc)* Chloé can you show me Australia ? Please Australia?
90.	Chloé	*vient montrer l'Australie sur la carte en couleurs*
91.	PE	Ok ! And on the other one ?
92.	Chloé	*montre l'Australie sur la carte en noir et blanc*
93.	PE	Right ! Mélissa ! Can you show me India? India ? India ?
94.	Mélissa	*vient montrer l'Inde*
95.	PE	Ok ! And on the other one ?
96.	Mélissa	*montre l'Inde sur la carte en noir et blanc*
97.	PE	Right ! Corentin can you show me Canada? Canada please ? Can you show me Canada ?
98.	Corentin	*vient montrer le Canada sur la carte en couleurs*
99.	PE	There and?
100.	Corentin	*montre le Canada sur la carte en noir et blanc*
101.	PE	All right ! Euh… Bruno! Can you show me Nigeria? Nigeria? Please!
102.	Bruno	*s'approche et hésite*
103.	PE	Nigeria ++ Where is it? Can you help? Somebody can help? Nadia?
104.	Bruno	*montre un pays*
105.	PE	Oh! Oh no! Nadia? Can you help him ? Nigeria ? Look!
106.	Nadia	*vient montrer le Nigeria sur la carte en couleurs*
107.	PE	Yes ! Here and ?
108.	Nadia	*montre le Nigeria la carte en noir et blanc*
109.	PE	Yes ! It's in Africa ! Show me Nigeria Bruno now ?
110.	Bruno	*montre le Nigeria sur la carte en couleurs*
111.	PE	And on the other one ?
112.	Bruno	*montre le Nigeria sur l'autre carte*
113.	PE	Very good ! Now + New Zealand! Who can show me New Zealand? Matthieu ? New Zealand?
114.	Matthieu	*vient montrer la Nouvelle-Zélande près de la France*
115.	PE	I wish New Zealand were there! Mmmmh! No! New Zealand + New Zealand!
116.	Matthieu	*montre un pays*
117.	PE	No! Oh no! Who can help? Marie? New Zealand?
118.	Marie	*montre la Nouvelle-Zélande*
119.	PE	Yes! And on the other one?
120.	Marie	*montre la Nouvelle-Zélande sur la carte en noir et blanc*
121.	PE	Yes! It's next to Australia+ New Zealand! (*à Matthieu*) show me New Zealand now? Good! And + here?
122.	Matthieu	*montre la Nouvelle-Zélande*
123.	PE	Good! And euh… Ireland + who can show me Ireland? Ireland + the Republic of Ireland! Émilie + Ireland?
124.	Émilie	*vient montrer l'Irlande*
125.	PE	Good! And on the other map Émilie ?

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

126.	Émilie	*montre l'Irlande sur la carte en noir et blanc*
127.	PE	And now + who can show me Great Britain or the United Kingdom? Great Britain or the United Kingdom? Great Britain? Euh… Léa?
128.	Léa	*vient montrer le Royaume-Uni*
129.	PE	Yes! And on the other one?
130.	Léa	*montre le Royaume-Uni sur la carte en noir et blanc*
131.	PE	Good! Right! +++ Now I put this flag here (*PE dispose les drapeaux des pays Anglophones au tableau*) + down there… Right! (*fait tomber un drapeau*) Oh + gosh! Oups! And one here! Right! So! Aymeric can you go and show me the flag of Canada? Canada?
132.	Aymeric	(*prend le drapeau du Canada*) Here
133.	PE	Good! And where is Canada?
134.	Aymeric	*montre le Canada sur la carte*
135.	PE	Here! So...
136.	Aymeric	*pose le drapeau sur le Canada*
137.	PE	Ok! (*accroche le drapeau*) Well + maybe we can… Yes! We can put it… Ok! Canada! Euh…The flag of India? India? Yes + Marie?
138.	Marie	*montre le drapeau de l'Inde*
139.	PE	Flag of India! And then… India + ok! And then + so you put it on the map!
140.	Marie	*accroche le drapeau sur la carte*
141.	PE	Right! Good! Maybe we are going to put it… (*déplace le drapeau trop grand sur le côté*) … Well+ here (*le remet sur la carte*) + India! Right! Euh… Australia? Who can show the flag of Australia + of the Australian flag? The flag from Australia? Nadia? Quick!
142.	Nadia	*prend le drapeau de l'Australie et l'accroche*
143.	PE	Yes or no?
144.	Élèves	Yes!
145.	PE	Ok + Australia!
146.	Nadia	*accroche le drapeau sur l'Australie*
147.	PE	Right! Leave a little space for… (*PE déplace le drapeau*) The flag from New Zealand now! The flag from New Zealand now! New Zealand! New Zealand! Maxence? And euh... maybe… New Zealand + Maxence?
148.	Maxence	*accroche le drapeau sur la Nouvelle-Zélande*
149.	PE	Ah yes! The flag now from…South Africa? South Africa+ South Africa. South Africa? Euh… Benjamin? South Africa?
150.	Benjamin	Euh… This! (*rend un aimant à PE*)
151.	PE	Oh + yes you don't need this! South Africa?
152.	Benjamin	*accroche le drapeau sur l'Afrique du Sud*
153.	PE	Good! Now + the flag from ++ the United States of America? Brice?
154.	Brice	*montre le drapeau américain*
155.	PE	Ok!
156.	Brice	(*fait tomber le drapeau*) Ow !
157.	PE	Doesn't matter + doesn't matter! It's ok! So the United States + of America? (*accroche le drapeau sur les USA*) Now the flag from Nigeria! Nigeria ! Flag from Nigeria ! Mathilde ?
158.	Mathilde	*accroche le drapeau sur le Nigeria*
159.	PE	Right ! And + what's left ? Flag from Ireland ! Ireland ! (*donne un aimant à une élève qui va accrocher le drapeau sur l'Irlande*) Ok ! Ok+ that's fine! And what's left? ++ What's left? (*montre le drapeau britannique*) What's left? What is it? Louis?
160.	Louis	The United Kingdom
161.	PE	The United Kingdom+ ok+ Great Britain or the United Kingdom. So can you all repeat? Just once? Ok+ after me! (*montre les drapeaux un à un*) Canada!
162.	Élèves	Canada!
163.	PE	The United States of America
164.	Élèves	The United States of America

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

165.	PE	Ireland.
166.	Élèves	Ireland
167.	PE	Nigeria
168.	Élèves	Nigeria
169.	PE	South Africa
170.	Élèves	South Africa
171.	PE	Australia
172.	Élèves	Australia
173.	PE	New Zealand
174.	Élèves	New Zealand
175.	PE	India!
176.	Élèves	India!
177.	PE	Ok! Can you all take please your ++ map! You take your map! And you take euh… yes? (*désigne Louis qui lève la main*)
178.	Louis	And the flag of Jamaica?
179.	PE	The flag of Jamaica?
180.	Louis	Jamaica!
181.	PE	Where is it? (*Louis montre la carte sur son cahier*) It's South Africa!
182.	Louis	Jamaica!
183.	PE	Yes + Jamaica! (*s'approche de Louis qui montre un drapeau sur son cahier*) Oh+ yes+ but I haven't got the flag of Jamaica ! What colour is it? (*à la classe*) You know+ what colour is the flag from Jamaica?
184.	Louis	Yellow!
185.	PE	It's yellow…
186.	Élèves	Black! Green!
187.	PE	Green …
188.	Louis	Black + black!
189.	PE	Black and…
190.	Élèves	Orange!
191.	PE	And orange? I don't know we've got to check!
192.	Élèves	Red!
193.	PE	And red too? I don't know we've got to check! (*à Louis*) Maybe next week you bring + the flag from Jamaica?
194.	Louis	Yes
195.	PE	Yes ok! Now please you take a pencil+ a pencil and can you rub? (*mime le gommage*) You rub the numbers! You rub the numbers ok? Rub the numbers! And take your pencil. Ok + quick! You rub the numbers ok? You rub the numbers! (*les élèves gomment des nombres écrits sur les pays anglophones sur leur carte du monde*) So are you ready?
196.	Élèves	Yes!
197.	PE	So I'm going to say number one two three four five and you just write the numbers ok?
198.	Elève	<I haven't got> a pencil!
199.	PE	Oh + you want a pencil? You haven't got a pencil? Oh! ++ Euh… Who can? + Who has… (*Louis donne un crayon à l'élève*) Ok! Are you ready everybody? You have your pencil (*mime de tenir un crayon*) + listen and you write the number one two three four five + ok! Number one! + Number one! + South Africa!
200.	Élèves	*écrivent 1 sur l'Afrique du Sud*
201.	PE	Number one! + South Africa! Number two! (*regarde la carte d'un élève*) Here you put… You rub! Ok? Number two! + The United States of America! Number two! The United States of America!
202.	Élèves	*écrivent*
203.	PE	Number three! Canada! Number three! Canada!
204.	Élèves	*écrivent*
205.	PE	Number four! India! + Number four India!
206.	Élèves	*écrivent*
207.	PE	Number five Ireland ++ Number five Ireland !
208.	Élèves	*écrivent*

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

209.	PE	Number six Nigeria + Number six Nigeria!
210.	Élèves	*écrivent*
211.	PE	Number seven! Australia. + Number seven Australia!
212.	Élèves	*écrivent*
213.	PE	Number eight the United Kingdom or + Great Britain ok?
214.	Élèves	*écrivent*
215.	PE	And number nine New Zealand + New Zealand ++ Right? So put your pen down now + put your pen down + everybody! And we're going to have a look at this (*accroche un planisphère au tableau*) ok? Right! So what's number one? What's number one? What's number one? Aymeric?
216.	Aymeric	South Africa
217.	PE	South Africa! Ok? South Africa? Euh Nadia + can you come here please? (*Nadia vient au tableau*) ++ Right? And you put the numbers + you put the numbers + what's number two? What's number two? Corentin?
218.	Corentin	It's euh… the… ++ America!
219.	PE	Yes! It's America! The? Bruno?
220.	Bruno	The United States of America
221.	PE	Very good! The United States of America + number two! Good! Ok! What's number three? Léa?
222.	Léa	Number three is Canada
223.	PE	Canada + ok! Number three is Canada! Look (*montre Nadia qui accroche les nombres au fur et à mesure sur les pays*) + and check! What's number four + Manon?
224.	Manon	India
225.	PE	India! Number four is India + what's number five+ Léo?
226.	Léo	Number five + it's … euh … euh…euh…
227.	PE	Perrine?
228.	Perrine	Ireland
229.	PE	Ireland! Number five is Ireland + ok? Check! What's number six? Brice?
230.	Brice	Euh… Number six in… euh Nigeria
231.	PE	Number six is Nigeria + very good + Brice + very difficult to pronounce! What's number seven? What's number seven + Cécile?
232.	Cécile	It's Australia
233.	PE	It's Australia + very good! What's number eight? Louis?
234.	Louis	It's the United Kingdom
235.	PE	It's the United Kingdom + or + Great Britain + ok? And what's number nine? Finally + what's number nine? Matthieu?
236.	Matthieu	New Zealand
237.	PE	New Zealand + good + Are you ok?
238.	Elèves	Yes!
239.	PE	Right?
240.	Elèves	Yes
241.	PE	Ok! Now we're just going to play a very small game + very quickly +++ So ++ this is for a game + for the four of you (*commence à distribuer des fiches aux groupes d'élèves*) + ok? The four of you all together! The four of you all together! The four of you all together! The four of you! Marie + can you come + just bring your chair here + and you two you turn around + and you + the four of you together + ok? So + chut! Euh… Louis + can you come here please? Everybody + chut! First + very quickly! Louis + Léa + can you come here please? Mathilde + can you come here please? And Emma + can you come here please? (*les quatre élèves viennent au tableau*) Everybody! You look and listen! And then you play + ok? So + look and listen! So + you've got (*montre la fiche distribuée*) Paul + Sue + Simon and Kate + ok everybody? Now + I start (*se montre*) + I start! He can ++ He can jump and ski but he can't dance or skate ++ who is he? (*Emma lève la main*)
242.	Emma	He is Simon.
243.	PE	Simon + no! No
244.	Emma	He is Paul (*Emma relève la main*)

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

245.	PE	He is Paul + right So+ now it's your turn (*donne la fiche à Emma*) You choose four + ok? (*montre 4 doigts*) Two with he can+ two with he can't
246.	Emma	She… euh… she <can>/
247.	PE	She can
248.	Emma	She can euh… <swim> euh… and euh… jump but she can't euh… dance
249.	PE	Or? She can't dance + ok!
250.	Louis	She is Sue
251.	PE	Now it's you (*lui donne la fiche que Louis regarde*) we've got to see (*montre la fiche aux trois autres élèves au tableau*)
252.	Louis	She … she can ski + skate + but I can't… she can't dance and swim
253.	PE	(*à la classe*) So + be careful + she can ski **and** skate but she can't …**or**!
254.	Léa	She is Kate
255.	PE	She is Kate ok? So do you all understand? (*lève les pouces*) So+ one each + one in turn ok? (*à Mathilde*) You understand? Ma petite Mathilde?
256.	Mathilde	Yes
257.	PE	You want to try? (*Mathilde fait oui de la tête*) Come on! (*PE lui donne la fiche*)
258.	Mathilde	Euh…She can… euh… euh… skate + euh non! Ski… euh…ski!
259.	PE	He can ski
260.	Mathilde	Euh… jump
261.	PE	Yes
262.	Mathilde	But I/
263.	PE	But?
264.	Mathilde	But he can't euh…sing and/
265.	PE	Or
266.	Mathilde	Sing or swim
267.	Léa	He is Simon
268.	Mathilde	Yes
269.	PE	Good + so now + you do it + you know + three minutes (*montre 3 doigts*) + in turn (*tourne la main*) so + you choose + I start + you start + me first+ ok? (***centrage de la camera sur un groupe d'élèves: Matthieu Léa Brice et Aurore***) **26 min**

Le travail de groupe, exclusivement en anglais, dure approximativement 5 minutes. Les élèves choisissent chacun leur tour un personnage dont ils décrivent les possibilités et impossibilités d'action (« he can » / « he can't ») et répondent par « yes » ou « no » aux propositions de leurs camarades. Chaque élève choisit un personnage une fois. L'enseignante met un terme au travail en utilisant un décompte (« five, four, three, two, stop ! »).

270.	PE	**31 min** Marie+ back to your place + stop! Euh… Mathilde + can you collect the… collect the cards? Right! Now… Quick! Now + everybody + listen to me ? Emma! Now + you see (*montre le planisphère en couleurs accroché au tableau*) + France is here + and France is ++ here (*montre la France sur le planisphère en noir et blanc*) + right ? Now + can you tell me + what is the capital city of France? What is the capital city of France? Can you say it the English way? Corentin?
271.	Corentin	It's Paris
272.	PE	It's Paris ok! Paris + is the capital city of France + now + who can tell me what is the capital city of Great Britain? + What is the capital city of Great Britain? Euh… Bruno?
273.	Bruno	London
274.	PE	Good! It's London! Ok! The capital city of Great Britain is ++ number five (*accroche une etiquette "London" sous le nombre 5 au tableau près des planisphères*) ++ number five is + London! What is the capital city of…euh + Canada? (*murmures des élèves*) What is the capital city of Canada? Ha ha! Who knows? Who knows? Louis you know?
275.	Louis	It's Montréal
276.	PE	No+ it's not+ it's not! You know (*s'adresse à un élève*) ?
277.	Élève	<?>

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

278.	PE	No+ no+ it's not!
279.	Bruno	It's Québec!
280.	PE	It's not! It's + Ottawa!
281.	Élèves	Oh + yes!
282.	PE	It's Ottawa! (*accroche une etiquette "Ottawa" sous le nombre 3*) the capital city of… It's Ottawa ok! Ok? Number three is Ottawa! Now + very easy! Do you know what is the capital city of Ireland? Of the Republic of Ireland? What is the capital city of the Republic of Ireland? Olivia?
283.	Olivia	Euh… It's…
284.	PE	Du…
285.	Olivia	Du<blin>
286.	PE	Dublin! Dublin! Ok + everybody? It's Dublin! Ok? So+ euh… ah+ it's number eight + ok! (*accroche l'étiquette "Dublin" sous le nombre 8*) Number eight + it's Dublin ! + Do you know what is the capital city of... India? Of India? Do you know what is the capital city of India? ++ Louis + you know?
287.	Louis	It's Bombay
288.	PE	No+ it's not Bombay! Bombay is a very big town + but it's not the capital city + do you know?
289.	Louis	New Delhi!
290.	PE	New Delh i+ ok! New Delhi! Ok + so number + four + it's+ (*accroche l'étiquette "New Delhi" sous le nombre 4*) the capital city is New…
291.	Élèves	Delhi!
292.	PE	New Delhi! Ok + New Delhi! Now + who knows what is the capital city of Australia? What is the capital city of Australia? Aymeric?
293.	Aymeric	Sydney?
294.	PE	No + it's not Sydney! It's not Sydney! The capital city of Australia is… (*désigne Louis*)
295.	Louis	It's Canberra
296.	PE	Ok! Very good! Ok? The capital city is +++ number seven! (*accroche l'étiquette "Canberra" sous le nombre 7*) Canberra ! What is the capital city of + very easy + the United States of America? What is the capital city of the United States of America? Laura?
297.	Laura	It's <?>
298.	PE	It's?
299.	Laura	Euh… <?>
300.	PE	No… Nadia?
301.	Nadia	It's New York
302.	PE	No + it's not New York! No+ no+ no+ no+ no+ no+ no! Léa?
303.	Léa	It's Washington
304.	PE	Yes! The capital of the…ok! It's Washington (*accroche l'étiquette "Washington" sous le nombre 2*) ok? United States + Washington! President Obama + he lives in Washington + in the White House + ok? Obama + he lives in… Now + more difficult! + What is the capital city of ++ South Africa? ++ Aymeric?
305.	Aymeric	Johannesburg?
306.	PE	No + it's not + Well? +++ South Africa? ++ It's Pretoria Pretoria (*accroche l'étiquette "Pretoria" sous le nombre 1*) Number one + Pretoria Pretoria + ok + it's ok? And what is the capital city of New Zealand? + What is the capital city of New Zealand + number nine? ++ Do you know?
307.	Élèves	No!
308.	PE	No? It's + Wellington + Wellington + Wellington + ok? (*accroche l'étiquette "Wellington" sous le nombre 9*) And finally + what is the capital city of Nigeria?
309.	Élèves	La…
310.	PE	Lagos + Lagos + ok ?
311.	Élèves	(*en chœur*) Lagos !
312.	PE	Lagos + Lagos (*accroche l'étiquette "Lagos" sous le nombre 6*) Right ? This is just for you! Now! Something which is going to be new… I'm looking after… (cherche des feuilles sur le bureau)I've lost my leaves... here they are! Are you ready? Yes?

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

313.	Élèves	Yes! Ready!
314.	PE	So (*fait signe aux élèves de se taire et baisse le ton*) +++ I'm going to present you some girls and some boys + ok+ from different countries (*montre le planisphère au tableau*) + from South Africa + from Indi a+ from the United States + from Canada + ok?
315.	Un élève	Ireland!
316.	PE	And from Ireland now + I'm going to present you this man (*montre une photo d'un home qui tient une batte*) this man + here/
317.	Un élève	Cricket!
318.	PE	No + this man + here + his name… his name is Sean + ok? His name is Sean ++ he comes from + Ireland + he comes from Ireland + (*essaie d'accrocher la photo et le prénom près du drapeau irlandais*) +++ (come on+ Sean! Well+ it doesn't matter! Ha! + ++ Oh + nothing too! Ok! Right! So + his name is Sean + he comes from Ireland and he plays hurling ++ Hurling is a traditional game in Ireland + hurling+ right? Hurling? Now! +++ I'm going to present you now somebody else (*enlève le planisphère et accroche la photo d'une femme qui court*) ++ Her name is Sue + she is Sue+ her name is Sue and she comes from +++ Nigeria + ok? (*accroche la photo et le prénom de Sue près du drapeau du Nigeria*) She comes from Nigeria and she can + she can+ **run** ++ very fast (*mime la course*) + ok? She can run very fast! She can run very fast! He can play hurling + she can **run** very fast + right? ++ Now + this man + + (*montre la photo de l'équipe des "All Blacks"*) his name is …
319.	Un élève	New Zealand! From New Zealand!
320.	PE	Yes yes good! (*accroche la photo et le prénom de David près de son drapeau*) His name is … David + ok + one of them! This one you see? This one! This one you see? His name is David + he can play rugby + yes + and he comes from ++ New Zealand ok? He comes from New Zealand right? + Now ++ somebody else ++ his name is John he comes from…
321.	Un élève	Football!
322.	PE	No! ++ He comes from the United States + he comes from the United States and he can play American football (*accroche "John" près du drapeau américain*)
323.	Élèves	American football!
324.	PE	American football ok? American football! (*accroche la photo*) Right? Now this man + his name is Tom + his name is Tom + Tom. He comes from + India + ok? He comes from India ++ Antoine! (*montre puis accroche la photo d'un joueur de cricket près du drapeau et du prénom "Tom"*) And he can play ++ cricket! Ok? He can play cricket! Well+ ok! So his name is John (*montre le prénom*)+ + he comes from America (*montre le drapeau*) + + he can play + American football (*montre la photo*) + he comes from Ireland (*montre le drapeau*) + his name is Sean (*montre le prénom*) and he can play hurling (*montre la photo*) ++ she comes from Nigeria (*montre le drapeau*) ++ her name is Sue (*montre le prénom*) and she can **run** (*mime la course*) + very fast (*montre la photo*) ++ His name is David (*montre le prénom)* + he can play rugby (*montre la photo*) and he comes from New Zealand (*montre le drapeau*) ++ his name is Tom (*montre le prénom*) + he comes from India (*montre le drapeau*) + he comes from India and he can play cricket (*montre la photo*) now+ what's left?
325.	Des élèves	(*murmures*) Canada! Canada!
326.	PE	Her name is Carrie (*accroche le prénom*)+++ her name is Carrie+++ she can play ice hockey (*accroche la photo d'une équipe de hockey sur glace*) + she can play ice hockey
327.	Des élèves	(*murmures*) Canada! Canada!
328.	PE	And she comes from (*accroche le drapeau canadien*)…
329.	Élèves	Canada!
330.	PE	Canada! Ok? Her name is Carrie (*montre le prénom*) + she can play ice hockey (*montre la photo puis fait semblant d'utiliser une crosse*) ok? And + (*montre le drapeau*) she comes from Canada! Ok? Ice hockey! And euh... her name is ++ her name is Jane +++ I'm going to put here (*accroche le prénom*) + her name is Jane + she plays + she can play football (*montre une footballeuse*) + or soccer + you can say soccer + ok? Ordinary football is soccer + she can play soccer and she comes from ++ South Africa! Ok? She

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		comes from South Africa + right? (*accroche le drapeau sud-africain*) Now! His name is… Oh! Wrong way to write (*raccroche un drapeau*) ok! His name is Andrew (*montre la photo d'un joueur de footy*) Andrew! He comes from +++ (*montre le drapeau australien*) Australia! And he can play footy! Footy! It's an Australian game + footy + ok? So++ Andrew +++ Nadia! His name is Andrew ++ he comes from + Australia ++ and he can play + footy! Ok? Footy! ++ And finally + the last one (*montre la photo d'une joueuse de tennis*) ++ Her name + her name (*montre le prénom "Mary"*) is Mary + she can play…
331.	Élèves	Tennis!
332.	PE	Tennis! And she comes from… (*montre le drapeau britannique*)
333.	Un élève	United Kingdom
334.	PE	The United Kingdom or Great Britain+ ok? She can play… Her name is…
335.	Élèves	Mary!
336.	PE	Mary! (*accroche le prénom*) She comes from?
337.	Élèves	Tennis!
338.	PE	Great Britain (*accroche le drapeau*) And she can play…
339.	Élèves	Tennis!
340.	PE	Tennis! (*accroche la photo*) That's ok! Good! + So! Now (*montre sa tête*) +++ Ok ? So you all look! (*se met dans un coin*) +++ I'm going to say ++ a sport+ ok? You've got to put your hand up (*lève la main*) and tell me + Oh+ it's Nigeria+ South Africa+ Ireland+ Great Britain+ etc… Ok? + So! If I say tennis + tennis! What country? + Which country is it? Tennis! Come on! Tennis? ++ Olivia?
341.	Olivia	Great Br… euh + Great Britain!
342.	PE	Great Britain! (*montre le tableau*) Go on! Stand up! Great Britain+ show me! Tennis? Quick+ quick Olivia! (*Olivia montre les étiquettes et le drapeau*) Yes + tennis + ok! In Great Britain ! (*Olivia décroche des aimants*) Na + na + na! Show+ just show! Ok (*Olivia se rassoit*)! Now + if I say + rugby! Which country is it? Rugby? Look (*montre le tableau*)! Look! Rugby! Which country is it? Alexia?
343.	Alexia	Australia?
344.	PE	No!
345.	Des élèves	Australia!
346.	PE	No + no + no + no + it's not Australia! ++ Rugby + which country is it? Tom?
347.	Tom	New Zealand!
348.	PE	New Zealand! Show!
349.	Tom	*montre les images correspondantes*
350.	PE	Ok + New Zealand! If I say euh… run! Running! Running! Running! Aymeric?
351.	Aymeric	Euh… Ireland?
352.	PE	No! + Running! Run! + Louis?
353.	Louis	Nigeria
354.	PE	Nigeria! Come on! Go and show (*Louis montre au tableau les images*)! Running + run! Ok? Run! Running! Ok? If I say now + soccer! Soccer! + Soccer! Matthieu?
355.	Matthieu	Euh… Sou… South Africa!
356.	PE	Yes! Go and show us! Soccer! (*Matthieu va montrer les images au tableau*) Ok? Soccer! Right! + Now + if say euh… cricket! Cricket! Cricket! + Brice?
357.	Brice	Euh… India?
358.	PE	India! Go and show me! India! (*Brice montre les images au tableau*) Good! Now+ if I say + hurling! Hurling! Hurling! It's a bit hard! Hurling! Benjamin ?
359.	Benjamin	Ireland?
360.	PE	It's Ireland ! Come on and show me (*Benjamin montre les images au tableau*) Ireland! Good! + Now + if I say + footy? Footy! Do you remember? Footy? Nadia?
361.	Nadia	Australia?
362.	PE	Australia! Go and show! Footy + Australia + very good! (*Nadia va montrer les images au tableau*) Footy ! Good + good! And now + if I say + ice hockey? Ice hockey? Laura?
363.	Laura	It's Canada!

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

364.	PE	Yes! Go and show us! Ice hockey is Canada+ ok? Ice hockey is Canada. (*Laura montre les images*) ++ Ok! (*PE retourne au tableau*) +++ Oh! American football! American football! I forgot + American football! Emma ?
365.	Emma	Euh…
366.	PE	The?
367.	Emma	The [ai]...[ai]
368.	PE	United?
369.	Emma	United States/
370.	PE	Of?
371.	Emma	Of America
372.	PE	Ok + the United States of America! Go and show us! The United States of America + ok? (Emma va montrer les images au tableau) Good! + Now! Matthieu? He can play hurling + what's his name? He can play hurling + what's his name?
373.	Matthieu	Euh… Ssssean ?
374.	PE	Sean + very good! Ok? (montre les images correspondant à Sean) He can play hurling + his name is Sean! Now + listen she can play tennis + what's her name? She can play tennis what's her name? Laura?
375.	Laura	Mary?
376.	PE	Very good! Now + euh… he can play cricket + what's his name? He can play cricket + what's his name? Perrine?
377.	Perrine	Tom
378.	PE	Tom! Euh… she can play ice hockey + what's her name? She can play ice hockey + what's her name? Matthis?
379.	Matthis	Carrie?
380.	PE	Ok! Euh… He can play footy + what's his name? He can play footy + what's his name? Mathilde?
381.	Mathilde	Euh… Andrew?
382.	PE	Andrew! Ok + euh… He can play rugby! He can play rugby + what's his name? Euh… Annaëlle?
383.	Annaëlle	It's David!
384.	PE	David! David! He can play American football what's his name? Manon?
385.	Manon	John!
386.	PE	John + right! Euh… She can play soccer! + She can play soccer+ what's her name+ Brice?
387.	Brice	Euh + she/
388.	PE	She is
389.	Brice	She is name/
390.	PE	No+ she is ++ John
391.	Brice	She is Jane
392.	PE	She is Jane+ ok! Well! Euh… she can run! She can run+ what's her name? she can run+ what's her name+ Corentin?
393.	Corentin	Euh… she is Sue?
394.	PE	She is Sue+ very good+ ok? She is Sue! ++ I did… euh… I forgot? He can play cricket?
395.	Des élèves	Yes!
396.	PE	He can play cricket+ what's his name? He can play cricket? (*désigne Aymeric*)
397.	Aymeric	Tom
398.	PE	He is Tom + right + he is Tom! Ok? So+ you all remember? (*montre les images des sportifs une à une*) Soocer + American football + Ice hockey + Hurling + Running + Rugby + Cricket + Footy + And?
399.	Élèves	Tennis
400.	PE	Tennis! Right? + Ok? So try to remember this (*montre sa tête*) for next time + right? And we're going to euh… go on with a little rhyme + remember? Can you hop like a rabbit? Can you walk like a duck? Can you jump like a frog? Can you run (*mime*) like a dog? Can you swim (*mime*) like a fish?
401.	Élèves	*commencent à répéter les paroles au fur et à mesure*

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

402.	PE	Can you fly (*mime*) like a bird? Can you sit like a good child as still (*mime*) as this? All together? So we're going to start + ok ?
403.	Élèves	*se lèvent*
404.	PE	No + no + no + no (*fait signe de se rasseoir*) ++ Can you hop like a rabbit ?
405.	Élèves	Can you hop like a rabbit ?
406.	PE	Can you walk like a duck? (*mime*)
407.	Élèves	Can you walk like a duck ?
408.	PE	Can you jump (*saute*) like a frog?
409.	Élèves	Can you jump like a frog?
410.	PE	Can you run (*mime*) like a dog?
411.	Élèves	Can you run like a dog?
412.	PE	Can you swim (*mime*) like a fish?
413.	Élèves	Can you swim like a fish?
414.	PE	Can you fly (*mime*) like a bird?
415.	Élèves	Can you fly like a bird?
416.	PE	Can you sit like a good child?
417.	Élèves	Can you sit like a good child?
418.	PE	As still as this?
419.	Élèves	As still as this?
420.	PE	Now + I'm going to give you this + right? (*distribue des étiquettes sur l'énoncé "I can"*) You're going to stick it in your English book **52 min 10**

Thibault vient au tableau agiter le drapeau britannique et faire répéter à la classe « Bye, bye, English ! ». L'enseignante demande aux élèves (en français) quels sont, parmi les sports nommés, ceux qu'ils ne connaissent pas et apporte quelques explications brèves. Elle propose à certains élèves de se renseigner sur ces sports et d'apporter des explications à la classe pour la séance de la semaine suivante.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

3. La transcription de la séance d'anglais en visioconférence

Filmée en décembre 2007, en visioconférence avec une classe d'Exeter (Devon, Angleterre)

Durée =?? min

1.	PEGB	Hello!
2.	PEFR	Bonjour!
3.	PEFR	Bonjour! How are you ?
4.	PEGB	Ca va?
5.	Elèves GB	Ca va. Ca va bien.+++ Ca va?
6.	Elèves FR	Oui !
7.	PEFR	So Today is a special day here in Brittany + we eat quite a lot of pancakes and we're going to show you how to make pancakes + we've got one boy and one girl here (*gros plan sur deux élèves près du professeur*)
8.	PEGB	Bonjour!
9.	PEFR	Chut! Tu te ...Can you introduce yourselves?
10.	Alan	My name is Alan
11.	Tatiana	My name is Tatiana
12.	Alan	What's the English for toque?
13.	PEGB	Le chapeau?
14.	PEFR	Yes
15.	PEGB	What do we call what they're wearing on their heads?
16.	Elèves GB	A hat!
17.	PEGB	What kind of hat?
18.	Elève GB	Chef… hat
19.	PEGB	A chef hat + nous avons ++ Madame Andrews avec tous les ingrédients et on va vous suivre + si vous dites 4 œufs ben on va faire 4 oeufs *(gros plan sur Mme Andrews dans le fond)*
20.	PEFR	D'accord Alan ?
21.	Adute1 homme	Très bien
22.	PEGB	250g de farine on va vous copier
23.	Adute1 homme	D'accord
24.	PEFR	Chut
25.	Alan	*(filmé en gros plan)* d'abord il faut mettre + deux verres de farine
26.	PEGB	Deux verres de farine ?
27.	Alan	What's the English for farine?
28.	PEGB	Can you hold it for me Jake?
29.	Jake	*(gros plan sur Jake)* The English for farine is flour
30.	PEFR	Repeat + Flour!
31.	Elèves FR	*(gros plan sur les élèves assis par terre)* Flour !
32.	PEGB	Can you say farine?
33.	Elèves GB	Farine!
34.	PEGB	Can you see on your picture you've got the word farine on the picture so you can you copy it onto your line
35.	PEFR	C'est bon?
36.	Alan	Un... un deuxième verre + un deuxième verre de farine
37.	PEGB	So you've got to put in the ...we need to choose […]

38.	Adulte1 homme	Elle vient de lui dire qu'il faut mettre euh un verre de farine
39.	PEGB	Merci
40.	Adulte 1 homme	[…] *sonnerie téléphone*
41.	PEFR	Ecole Sanquer
42.	Elève GB	[inaudible] three[...]
43.	PEGB	[inaudible] together […]
44.	Tatiana	Un demi verre de sucre
45.	Alan	What's the English for sucre ?
46.	PEGB	What's the ..? Sucre? So?
47.	EGB	Sugar!
48.	PGB	You give the whole sentence
49.	Alan	Sucre + sucre en poudre
50.	Elève GB	The English for sucre is sugar
51.	PEFR	He wanted to know + sucre en poudre
52.	PEGB	Caster sugar
53.	PEFR	Repeat! Caster sugar!
54.	Elèves FR	Caster sugar!
55.	PEFR	Caster sugar!
56.	Elèves FR	Caster sugar!
57.	Alan	Un demi-verre de sucre en poudre
58.	PEGB	Un demi-verre + what's demi ? Demi ? C'est entière ? Demi ? Entière ?
59.	PEFR	Montre bien ce que tu fais Alan parce que là on voit pas
60.	PEGB	Demi is half
61.	PEFR	Voilà
62.	PEGB	So demi verre de sucre + What are you putting ?
63.	Elève GB	Half a cup
64.	PEGB	(*fait répéter les élèves GB*) Half a …cup.. of.. sugar
65.	PEGB	They're adding… On ajoute... we'adding… ajouter… we're adding... a half cup of sugar
66.	Alan	What's + what's the English for mélanger?
67.	PEGB	What's the English for mélanger? What do you get? There we go + you can say it so what's the English for mélanger? So a whole sentence please
68.	Elève GB	The English for mélanger is mix
69.	PEGB	Make a hole in the middle + make a hole in the middle
70.	PEFR	Aidez-le à donner une réponse si vous pouvez
71.	Alan	Mais c'est impossible puisque +++ le verre y a tout qui retombe + please?
72.	PEFR	Can you hear us ?
73.	PEGB	Oh ! Excusez-moi ! Oui ?
74.	Alan	What's the English for œuf?
75.	PEFR	Montre!
76.	PEGB	What's the English for oeuf? Now who is going to tell him the English for oeuf + Be careful! Brian!
77.	Brian	The English for egg is … egg
78.	Elèves FR	[rires]
79.	Brian	The English for oeuf is egg
80.	Alan	On ajoute deux oeufs
81.	Crêpier	On casse
82.	Alan	On casse deux oeufs
83.	Crêpier	Allez vas-y
84.	PEGB	Can you see what they're doing?
85.	Elèves FR	[rires à cause de l'oeuf cassé maladroitement]
86.	PEGB	They're laughing
87.	Crêpier	Voilà toi au moins ouais + bravo + formidable tout va bien + chut
88.	Natacha	On ajoute une pincée de sel

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

89.	PEFR	What's the English
90.	Natacha	What's the English euh...
91.	PEFR	For..
92.	Natacha	For sel ?
93.	PEGB	What's the English for …?
94.	PEFR	Sel !
95.	PEGB	Sel…What's the English for sel ? Somebody? So the question is?
96.	Elève GB	The English for sel is salt
97.	PEFR	Salt! Repeat!
98.	Elèves FR	Salt!
99.	PEFR	Vous pouvez répéter la liste des ingrédients que l'on a vus + la farine
100.	EFR	Le sel
101.	PEFR	Comment dit-on la farine ?
102.	EFR	Flour !
103.	PEFR	Flour ! Le sucre ?
104.	EFR	Sugar!
105.	Elève FR	Caster sugar!
106.	PEFR	Très bien ! Caster sugar! Repeat !
107.	EFR	Caster sugar
108.	PEFR	Les œufs ?
109.	Elèves FR	Egg
110.	PEFR	Egg... du sel ?
111.	Elèves FR	Salt !
112.	PEFR	Salt ! Très bien ! […] Ensuite qu'est-ce qu'on fait ?
113.	Alan	Euh..
114.	Crêpier	On mélange
115.	Alan	On.. on mélange
116.	PEFR	Comment est-ce qu'on dit ça en anglais ? On l'a dit tout à l'heure + we …
117.	Alan	Mix!
118.	PEFR	Very good Alan ! We mix!
119.	PEGB	We mix! How do we say it?
120.	Elèves FR	Mé-lan-ger!
121.	PEGB	Mélanger! Can you say it on your own?
122.	Elèves GB	Mélanger
123.	PEGB	Mélanger
124.	Elèves GB	Mélanger
125.	PEFR	Et donc…
126.	Crêpier	Et après on ajoute petit à petit le lait + il en faut deux verres
127.	Alan	On ajoute deux verres de lait
128.	crêpier	Petit à petit
129.	Alan	Petit à petit
130.	PEGB	On ajoute…
131.	Alan	Petit à petit deux verres de lait
132.	PEGB	On ajoute … deux verres de lait + comment est-ce qu'on dit lait en anglais?
133.	Elèves GB	Mmmmilk ! (*imite un meuglement)*
134.	PEGB	They know + are you listening ? Comment est-ce qu'on dit lait en anglais ? Look in your ingredient + Read it […..] What are we doing ?
135.	Crêpier	Je pense que la nôtre est plus belle que la leur
136.	PEGB	You add the milk petit à petit + petit à petit you add the milk
137.	PEFR	Chuuuuuuut + Linda ? [prénom de PEGB]
138.	Elèves GB	Hello ?
139.	PEGB	Oui ?
140.	PEFR	Would you like to see how we bake a pancake now?
141.	PEGB	Yes we'd love to see how you make a pancake + The way it goes?
142.	Crêpier	Poêle (*répartit la pâte)*

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

143.	PEFR	Ooohh!
144.	PEGB	He pours the [cake] on the hot plate and he [?] around + you see? He's got a special tool + Mrs Andrews has got one similar one but it is not quite as clever as theirs
145.	PEFR	Euh… c'est là-bas normalement + bon on va aller voir eux faire leurs crêpes
146.	PEGB	Nous n'avons pas les outils très très [inaudible]
147.	PEFR	Ils n'ont pas les mêmes outils que nous donc ils sont obligés de bouger l'appareil +++ C'est pas mal hein ?
148.	PEGB	Similar cake !
149.	Elèves FR	[rires]
150.	Alan	On peut manger des... des crêpes avec de la + de la confiture
151.	PEFR	C'est bon
152.	Alan	What's the English for confiture ?
153.	PEFR	Eh!
154.	PEGB	What's the English for confiture ?
155.	PEFR	Ecoutez bien
156.	Elève GB	The English for confiture is jam
157.	PEFR	Repeat! Jam!
158.	Elèves FR	Jam!
159.	PEFR	Jam!
160.	Elèves FR	Jam!
161.	PEFR	…ose??
162.	PEGB	What's the French for jam?
163.	Elève FR	The French for jam is confiture
164.	PEFR	Good! Vas-y Tatiana!
165.	Tatiana	Avec les crêpes on peut boire le jus de pomme
166.	PEGB	Ahh ! Avec une crêpe on peut boire +++
167.	Elève FR	Drink
168.	PEGB	Drink ! Do you want to see our pancakes ?
169.	PEFR	Yes please!
170.	Elèves FR	Wouaaah !
171.	PEFR	On peut applaudir hein! Bravo! (*applaudissent tous)*
172.	PEGB	On va demander à +++ Harley + Harley va lire la première chose
173.	PEFR	La première phrase du poème
174.	Harley	Mix a pancake
175.	Elèves GB	Mix a pancake
176.	PEFR	Repeat !
177.	Elèves FR	Mix a pancake
178.	PEGB	And do you want to do the next rhyme?
179.	Elève GB	Stir the pancake
180.	Elèves GB	Stir the pancake!
181.	PEFR	Stir the pancake!
182.	Elèves FR	Stir the pancake!
183.	PEGB	Ca va pour le moment + on va + vous apprendre ce ++ poème
184.	PEFR	Now ?
185.	PEGB	Oui si tu veux
186.	PEFR	Vous écoutez ils vont vous apprendre un poème en anglais + you listen + Repeat and they will repeat
187.	PEGB	Ok ?
188.	PEFR	Ecoutez bien
189.	Elèves GB	Pop it in a pan!
190.	PEFR	Pop it in a pan!
191.	Elèves FR	Pop it in a pan!
192.	PEFR	Good!
193.	PEGB	And now we've got +++ Steven + Steven do you want to be next? Off you go!
194.	Steven	Fry the pancake!

195.	Elèves GB	Fry the pancake!
196.	PEFR	(*avec quelques élèves FR*) Fry the pancake!
197.	Elèves FR	Fry the pancake!
198.	PEGB	Now you've got to do an action for this
199.	Elève GB	Toss the pancake!
200.	Elèves GB	Toss the pancake!
201.	PEFR	Look + look (*mime*) toss the pancake!
202.	Elèves FR	Toss the pancake!
203.	PEGB	Try another one
204.	Elève GB	Catch it if you can
205.	Elèves GB	Catch it if you can!
206.	PEFR	Catch it if you can!
207.	Elèves FR	Catch it if you can!
208.	Elèves GB	Mix the pancake!
209.	PEFR	Mix + mix the pancake!
210.	Elèves GB	(*PEFR répète en même temps*) Stir the pancake! Pop it in a pan! Fry the pancake!
211.	PEFR	On va l'apprendre après
212.	Elèves GB	(*PEFR répète en même temps*) Toss the pancake! Catch it if you can! Merci!
213.	PEFR	Thank you very much!
214.	EFR	Good bye!Thank you!
215.	PEFR	See you tomorrow lunch time!
216.	EGB	Bye bye!
217.	PEFR	Bye bye!

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

4. Le questionnaire

4. 1 – Le questionnaire mis en ligne

Les questionnaires ci-dessous font partie d'un travail de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures à l'école primaire dans le cadre d'un doctorat à l'université de Rennes 2. Ils sont anonymes. Vous devrez, selon les questions, entourer la réponse, cocher ou compléter les rubriques. Merci à tous ceux d'entre vous qui accepteront de prendre un peu de leur temps pour répondre à ces questionnaires.

Votre profil

1) Depuis combien d'années enseignez-vous ? Moins de 5 ans – Depuis 5 à 10 ans – Depuis plus de 10 ans

2) Depuis combien d'années enseignez-vous les langues à l'école primaire ? Moins de 5 ans – Depuis 5 à 10 ans – Depuis plus de 10 ans

3) Enseignez-vous les langues en….

Cycle 2	
Cycle 3	
Les deux *(si vous enseignez dans une classe à deux cycles ou lors d'échanges de service)*	

4) Quelle(s) langue(s) enseignez-vous ?

espagnol	allemand	arabe	anglais	russe	italien

5) Avez-vous choisi d'enseigner cette langue ?

OUI	NON

6) Auriez-vous préféré enseigner une autre langue que celle que vous enseignez actuellement ?

OUI	NON

7) Laquelle ?

espagnol	allemand	arabe	anglais	russe	italien

8) Avez-vous reçu une formation en langues ?

	OUI	NON	Diplôme(s) ?
Formation universitaire et / ou IUFM			
Formation continue (stages)			
Autres			

Votre pratique

9) Utilisez-vous des documents officiels (programmes…) pour préparer vos séances de langue ?
OUI / NON

10) Quels sont, parmi les documents officiels, ceux que vous utilisez le plus souvent ?

11) Pour quelle raison utilisez-vous (ou n'utilisez-vous pas) les documents officiels pour l'enseignement des langues ?

12) Utilisez-vous des manuels ? Pourquoi avez-vous choisi ceux-là particulièrement ?

13) Quelles compétences culturelles cherchez-vous à construire chez vos élèves ?

14) Selon vous, qu'est-ce que la **compétence culturelle** en classe de langue ?

15) Quels ressources ou documents utilisez-vous pour aborder des faits culturels en classe ? (plusieurs réponses possibles)

	Manuel de langue
	Document textuel en français *autre qu'un manuel*
	Document textuel en anglais *autre qu'un manuel* (album, texte écrit…)
	Document iconographique (image, carte…)
	Document vidéo en français
	Document vidéo en anglais
	Document sonore en français
	Document sonore en anglais (chanson, comptine..)
	Site Internet en français
	Site Internet en anglais
	Autres :

16) Mettez-vous en place des dispositifs ou des projets spécifiques pour aborder (entre autres) la culture étrangère ?

	Visioconférence
	E-twinning, e-tandem, teletandem (entourez lequel)
	Échange ou déplacement à l'étranger
	Correspondance scolaire
	Production d'un document sonore (CD…), textuel (journal, album…), iconographique, page Web (entourez lequel)
	Autres :

17) Selon vous, quelles sortes d'activités sont les plus pertinentes pour articuler la langue et la culture étrangères ?

18) Quels ont été les principaux objectifs de travail de vos 5 dernières séances de langue?
Séance 1 :
Séance 2 :
Séance 3 :
Séance 4 :
Séance 5 :

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

19) Si vous avez travaillé avec vos élèves sur un élément culturel lors de ces séances, pouvez-vous préciser de quoi il s'agissait pour chacune de ces séances ? Merci de préciser « séance 1 », « séance 2 », etc.
Séance 1 :
Séance 2 :
Séance 3 :
Séance 4 :
Séance 5 :

Si vous avez répondu à la question 19 :
20) Pourquoi avez-vous choisi de travailler ces éléments en particulier ? (cochez la ou les réponses adéquates)

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Ils font partie des programmes.					
Ils m'intéressent personnellement.					
Ils sont en rapport avec un projet mené dans la classe.					
Ils entrent dans la programmation du manuel (préciser le nom de ce manuel : _____)					
Ils font partie de l'actualité.					
Ils permettent de travailler les objectifs linguistiques de la séquence dans un autre contexte.					
Ce sont des éléments importants de la vie quotidienne.					
Autres :					

21) Comment évaluez-vous les compétences culturelles de vos élèves ? (plusieurs réponses possibles)

	Pas d'évaluation des compétences culturelles
	Évaluation orale (par des débats, discussions en grand ou petit groupe, des exposés…)
	Évaluation écrite (sous forme de questions-réponses, d'écrits à produire, de réalisation d'un document…)
	Observation de leurs comportements et attitudes
	Autres :

22) A quel moment de la séquence évaluez-vous les compétences culturelles de vos élèves ?

Scénarios

Les questions qui suivent correspondent à des descriptions de pratiques enseignantes. Chaque scénario correspond à un type de pratique qui est décrite, puis illustrée par un exemple. Ces exemples, choisis parmi d'autres, ne sont en aucun cas des modèles, mais ils illustrent une démarche.
Chaque scénario correspond à des phases de séance d'anglais en cycle 2 ou en cycle 3. Pour chacun d'entre eux, il vous est demandé de procéder en deux temps :
1) Indiquer, par rapport au scénario décrit, le degré de proximité entre votre pratique et celle qui est décrite, de très proche (1) à éloignée (3).
2) Préciser (si c'est le cas) si votre pratique est plus ou moins proche d'une phase de la séance en particulier, en expliquant très brièvement pourquoi.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Scénario 1 : le travail de groupe sur des dossiers

Dans le but de faire découvrir aux élèves un élément culturel, vous utilisez plusieurs documents iconographiques ou écrits abordant ce fait culturel. Ces documents se présentent sous forme de dossier. Vous faites travailler vos élèves par petits groupes ; un dossier est remis à chaque groupe. Les élèves doivent être en mesure de lire et de comprendre ces documents pour en tirer des informations en rapport avec le sujet abordé en classe. Un bilan collectif est mis en place à la fin de la séance. La séance se déroule en français.

Par exemple :

La séance se déroule dans une classe de CM1-CM2. Lors d'un travail sur les drapeaux et la géographie du Royaume-Uni, le professeur fait travailler ses élèves par groupes de 4 ou 5.

Phase 1

Le professeur distribue à chaque groupe un dossier de 5 ou 6 documents (cartes, textes en français, chronologies, images symboliques…), certains issus d'Internet, ainsi qu'un questionnaire en français qui porte sur le dossier. Il y a 8 groupes ; 2 groupes ont en charge le dossier et le questionnaire sur l'Irlande, 2 autres les dossiers sur l'Angleterre, 2 autres les dossiers sur l'Écosse, et 2 autres sur les dossiers sur le Pays de Galles.

Phase 2

Les groupes travaillent pendant une vingtaine de minutes sur leurs dossiers et questionnaires.

Phase 3

Le professeur procède à une mise en commun à l'oral. Les réponses pour chaque pays sont écrites au tableau et les élèves les reportent dans leur cahier.

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

Très proche	
Proche	
Éloignée	

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

Scénario 2 : l'échange épistolaire avec une classe étrangère

Vos élèves correspondent par écrit avec des élèves anglophones. Les échanges se font par courrier électronique ou postal. Vous échangez avec les correspondants sur un thème précis à chaque envoi de courrier (présentation, vie scolaire, fêtes…). Ces thèmes sont programmés à l'avance (parfois avec l'enseignant étranger) et en fonction des domaines lexicaux travaillés en classe.

Par exemple :

La séance se déroule dans une classe de CM1-CM2, qui correspond depuis peu avec une classe en Irlande. Les élèves ne se connaissent pas encore très bien : ils se sont échangé un premier message sous forme de carte d'identité non nominative, avec une photo et une description de leurs loisirs, plats préférés, le nombre et les prénoms de leurs éventuels frères et sœurs, etc. Les professeurs ont photocopié et réduit ces cartes d'identité pour que tous les élèves aient sous les yeux l'ensemble des cartes de chacun des élèves de l'autre classe. Chaque élève irlandais a enregistré une description sonore, en anglais, correspondant à sa carte d'identité et dans laquelle il indique son prénom. La séance porte sur l'écoute de ces enregistrements sonores. Le but est de redonner son prénom à chaque carte grâce à la concordance des indices de l'enregistrement et à ceux de la carte d'identité (par exemple grâce à la description physique ou à la taille, les prénoms des frères et sœurs, des animaux, etc…). La liste des prénoms des élèves irlandais est écrite au tableau dans l'ordre alphabétique. Le travail des élèves est d'écrire sous chaque carte le prénom qu'il pense être le bon.

Phase 1

Le professeur fait écouter les enregistrements. Les élèves écrivent, au fur et à mesure et lorsqu'ils trouvent de qui il s'agit, les prénoms des élèves irlandais sous leurs cartes.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Phase 2
Le professeur procède à la validation collective des prénoms correspondant à chaque carte. Les élèves ayant identifié par leur prénom un des correspondants lèvent la main et justifient comment ils ont déterminé que la description orale correspondait à une carte en particulier. Le professeur fait réécouter l'enregistrement correspondant à chaque fois. Les élèves qui proposent une réponse donnent en anglais les mots entendus qui les ont aidés à identifier un élève (par exemple, « rabbit », « hamburger »). Si l'indice qui a permis l'identification porte sur un critère physique, le professeur demande de produire un énoncé du type : « He is… / has ».
Phase 3
Cette phase se déroule en français, mais le lexique spécifique (par exemple, « lunch », « French fries ») est approfondi ou bien fait l'objet de répétitions orales. Les élèves donnent ensuite leurs impressions sur les loisirs des correspondants ; l'enseignant leur fournit des explications, notamment sur les différences culturelles qui apparaissent (sports pratiqués, disciplines scolaires…).

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

Très proche	
Proche	
Éloignée	

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

<u>Scénario 3 : l'album jeunesse</u>
Les albums jeunesse en langue étrangère vous servent de support pour la découverte et l'apprentissage d'éléments lexicaux, grammaticaux et culturels. Vous les utilisez comme point de départ d'une séquence ou bien en approfondissement du travail effectué.

<u>*Par exemple*</u> :
En classe de CE1, en fin d'année scolaire, le professeur relit avec ses élèves l'album « *What's the time, Mr Wolf ?*[86] ». Cet album, construit autour d'une formule répétitive (« What's the time, Mr Wolf ? »), est basé sur une chronologie et des images simples qui présentent des enchaînements d'actions du quotidien ; les lieux et les heures changent au fur et à mesure du déroulement de l'histoire et sont associés à des activités (heure du bain, des repas, du thé…). L'heure apparaît à chaque page sous forme de différents instruments de mesure du temps (pendule, réveil, montre…).
Phase 1
Les élèves écoutent leur enseignant lire l'album. Ils disposent d'une horloge qu'ils ajustent à chaque page selon l'heure qu'il est dans l'histoire, et qu'ils lèvent à la fin de la lecture de la page. A la fin de la lecture de chaque page, l'enseignant lève sa propre horloge, sans parler, pour que les élèves vérifient la leur, puis il reprend sa lecture.
Phase 2
Le professeur distribue à chacun dix images représentant les actions de l'histoire (une image de repas ou de matériel de ménage, par exemple). Il demande aux élèves de retrouver la chronologie de l'histoire en disposant sur leur bureau les images dans l'ordre.
Phase 3
Le professeur pose à l'ensemble de la classe la question suivante : « What's the time, Mr Wolf ? », en mettant son horloge à l'heure de la première page de l'histoire.
Les élèves répondent par un mot correspondant à une action de Mr Wolf (« breakfast », « school », « bed »…) et montrent leur image. L'enseignant présente la première page pour valider si l'action nommée correspond à l'heure qu'il a indiquée avec son horloge. Les élèves laissent ou replacent leurs images selon leurs erreurs. Le professeur continue avec la deuxième, troisième page, jusqu'à la fin de l'album.

[86] De Colin Hawkins.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

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

Très proche	
Proche	
Éloignée	

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

Scénario 4 : les documents iconographiques

Vous utilisez régulièrement pour vos séances des documents iconographiques (carte géographique, photo, peinture, flashcard, etc). Ces documents peuvent servir de point de départ et de questionnement à vos séances, ou bien de prolongement du travail et de la réflexion de vos élèves. Vous utilisez ce type de document pour l'apprentissage de lexique ou bien pour la découverte culturelle. Ces documents sont issus de fichiers, d'Internet, ou encore d'expériences de voyages.

Par exemple :

En classe de CE2-CM1, une enseignante travaille avec ses élèves sur les paysages naturels et aménagés par les hommes dans les pays anglophones. L'objectif de sa séance est que ses élèves apprennent à associer des paysages à un pays et acquièrent quelques mots de vocabulaire.

Phase 1

L'enseignante affiche sept posters spécifiques de paysages (Ayers Rock en Australie, le grand canyon en Arizona, la lande des Îles Aran en Irlande, Tower Bridge en Angleterre, un lac/loch écossais, une forêt canadienne en hiver, une plage en Californie, une vallée en Nouvelle-Zélande…) et demande, en français, quels sont les paysages que les élèves imaginent dans tel ou tel pays et pourquoi.

Phase 2

Les élèves écoutent plusieurs fois un enregistrement (par exemple, « Scotland - Loch Ness ») pendant que l'enseignante pointe à chaque fois le poster concerné. Elle leur fait réécouter l'enregistrement en leur demandant de pointer le poster à leur tour (plusieurs groupes d'élèves se déplacent au tableau). Les élèves s'entraînent à prononcer en répétant.

Phase 3

L'enseignante présente les éléments lexicaux à l'aide de flashcards (« mountains », « rivers », « lakes »…), que les élèves doivent associer avec les paysages des posters en donnant, en anglais, le nom du paysage (par exemple, « Canada - forest »). La flashcard est accrochée sous le poster lorsqu'un élève a correctement nommé le paysage du poster. L'enseignante écrit ensuite le nom du pays et du paysage sur des étiquettes sous les posters.

Phase 4

La professeure affiche un planisphère au tableau et demande en anglais aux élèves où placer les étiquettes avec les noms des paysages et des pays (« Where is the Statue of Liberty ? », «Where is tower Bridge ? »…) . Elle les accroche au bon endroit lorsque les réponses en anglais des élèves (« It's in the United States », « It's in England »…) sont correctes.

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

Très proche	
Proche	
Éloignée	

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

Scénario 5 : la consultation d'un site Internet

Afin de prolonger la réflexion sur un élément culturel, vous mettez vos élèves en situation de recherche d'informations sur des sites Internet que vous avez préalablement sélectionnés. Vous leur donnez avant de les faire travailler une liste de renseignements précis à recueillir et vous effectuez un bilan collectif à la fin de la séance.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Par exemple :
La séance se déroule dans une classe de CE2, au mois de novembre. Depuis une semaine, le professeur et ses élèves ont commencé à aborder Thanksgiving. L'histoire de cette fête leur a été expliquée au cours d'une séance précédente.
Phase 1
Le professeur commence par faire réactiver tous les éléments liés à Thanksgiving sous forme orale, principalement en français. Certains mots ou expressions préalablement travaillés (du type « Trick or Treat ») sont restitués en anglais.
Phase 2
Pour faire découvrir aux élèves comment les Américains fêtent Thanksgiving de nos jours, le professeur partage sa classe en trois groupes de neuf élèves environ. Le premier groupe effectue sur des ordinateurs des recherches Internet à ce sujet ; le deuxième groupe, avec le professeur, participe à un débat sur le sens de cette fête (pourquoi des remerciements ? comment vivaient les Indiens ? pourquoi les Anglais venaient-ils en Amérique et quels étaient leurs sentiments vis-à-vis des Indiens ?) ; le troisième groupe effectue par écrit un exercice de localisation géographique des tribus indiennes en Amérique. Les élèves qui travaillent sur les ordinateurs effectuent leurs recherches sur des sites pré-sélectionnés par le professeur et classés dans la rubrique « favoris » du moteur de recherche. Les informations qu'ils doivent récolter sont très précises (repas traditionnel, manifestations sportives, etc…) et sont intégrées à un questionnaire. Chaque groupe (de trois élèves environ) est autorisé à imprimé une image s'il la trouve pertinente pour répondre aux questions.
Phases 3 et 4
Les groupes tournent après un quart d'heure de travail environ.
Phase 5
Le professeur procède à une mise en commun à l'oral.

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

Très proche	
Proche	
Éloignée	

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

Scénario 6 : le manuel
Vous utilisez très régulièrement un manuel de langue avec vos élèves, qui en disposent individuellement ou par deux. Vous en suivez la progression, et basez la plupart de vos séquences et de vos séances sur le guide pédagogique qui accompagne votre manuel. Si des fiches photocopiables sont jointes au guide pédagogique, vous vous en servez également. Vous complétez fréquemment les séances proposées avec vos propres documents, ou vous en modifiez les éléments qui ne vous conviennent pas.

Par exemple :
La séance se déroule dans une classe de CE2-CM1-CM2, en décembre. Le professeur et ses élèves travaillent sur le déroulement de la fête de Noël en Angleterre. Les élèves disposent d'un fichier individuel, « Jumper » (Belin).
Phase 1
Le professeur commence par leur présenter l'objectif de la séance : l'apprentissage du lexique lié à Noël, et l'organisation de cette fête en Grande-Bretagne.
Phase 2
A la demande de l'enseignant, les élèves observent dans leur fichier des images d'éléments liés à Noël en Grande-Bretagne (une dinde, un cracker…). Après avoir demandé aux élèves s'ils connaissent ces objets, le professeur leur explique de quoi il s'agit puis leur fait répéter ces mots en anglais.

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Phase 3
A la même page du fichier, les élèves observent ensuite un dessin : une scène de repas de Noël en Grande-Bretagne. Après avoir décrit avec leur professeur ce qu'ils voient sur cette image, ils remplissent dans leur fichier des phrases descriptives à trous (en anglais) correspondant à ce dessin et en s'aidant d'indices grammaticaux (pluriel dans la phrase, adjectifs numéraux…).
Phase 4
Les élèves vérifient leurs réponses en écoutant un enregistrement qui décrit le dessin.

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

Très proche	
Proche	
Éloignée	

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

Scénario 7 : la visioconférence
Vous faites régulièrement parler et se rencontrer vos élèves avec ceux d'une autre classe (approximativement de même niveau d'âge et d'apprentissage) d'un pays dont vous étudiez la langue. Lors de ces séances de visioconférence (d'une durée de 30 minutes environ), les élèves échangent sur des sujets établis à l'avance avec votre collègue étranger. Ils participent ensuite à des jeux comme le bingo, des devinettes, etc… Vos élèves et ceux de la classe étrangère présentent régulièrement des éléments culturels spécifiques de leur pays ou de leur région, de leur ville… comme par exemple, une recette, ou bien un site historique.

Par exemple :
Il s'agit d'une séance de visioconférence en classe de CE2-CM1. Les élèves entrent régulièrement en contact (toutes les semaines ou toutes les deux semaines) avec une classe américaine de grade 5 (CM2 en France). L'exemple de séance décrite a lieu en février ; c'est la douzième séance de visioconférence entre ces deux classes.
Phase 1
Le professeur sépare sa classe en deux groupes de 14 élèves environ : le premier groupe s'installe pour entrer en contact avec des élèves américains, et l'autre groupe travaille en autonomie sur une recette de pancakes que leur ont envoyé les Américains.
Phase 2
Le premier groupe est avec l'enseignant, qui gère, entre autres, l'organisation matérielle du dispositif de visioconférence. Deux élèves, un Français et un Américain, commencent par se saluer et se poser des questions sur un thème prévu à l'avance par les enseignants et dont le lexique a été travaillé en classe. C'est l'élève français qui commence : il pose des questions en anglais sur la météo du jour à l'élève américain (par exemple, « Hello, how are you ? Is it sunny today ? »). L'élève américain lui répond en anglais. Pendant ce temps, les autres élèves français remplissent une carte météo suivant les indications données.
Phase 3
Quelques minutes après, les rôles s'inversent et ce sont les élèves américains qui écoutent et prennent note des réponses de l'élève français concernant la météo chez lui.

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

Très proche	
Proche	
Éloignée	

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

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Scénario 8 : l'apprentissage d'un chant ou 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 CP-CE1. Le professeur travaille avec ses élèves sur la comptine *Humpty Dumpty* (« Humpty Dumpty sat on a wall, Humpty Dumpty had a great fall. All the King's horses, and all the King's men, couldn't put Humpty together again »).
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 de cette manière :
« Humpty Dumpty sat on a wall, /
Humpty Dumpty had a great fall. /
All the King's horses, /
And all the King's men, /
Couldn't put Humpty together again »
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 demande aux élèves de fredonner la comptine sans les paroles ; il inscrit une transcription du rythme au tableau, sous forme de petits et de grands tirets selon l'accentuation. Puis les élèves battent (plus ou moins fort) sur leur table le rythme de la comptine en regardant la transcription au tableau. Puis ils reproduisent le battement en écoutant le CD.
Phase 4
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	
Proche	
Éloignée	

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

Scénario 9 : l'extrait vidéo
Dans le but de faire découvrir à vos élèves un élément culturel spécifique au peuple qui parle la langue que vous étudiez, vous faites visionner une vidéo en classe. Elle peut être en français ou dans la langue que vous étudiez, et peut constituer le point de départ d'une séance, d'une séquence, ou bien un approfondissement de notions travaillées en classe.

Par exemple :
Le professeur fait visionner en classe de CM2 un extrait du journal télévisé américain, diffusé peu de temps auparavant sur CNN. Le reportage porte sur les élections présidentielles, dont les élèves ont déjà parlé en classe avec leur professeur. La vidéo dure un peu moins d'une minute.
Phase 1

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Le professeur présente très brièvement en français le thème du reportage que les élèves vont regarder, puis il lance la vidéo. Il demande aux élèves d'écrire sur une feuille les quelques mots d'anglais qu'ils ont reconnu.
Phase 2
Le professeur écrit au tableau tous les mots identifiés par les élèves ; il rappelle leur signification à l'ensemble de la classe et demande pourquoi certains mots sont utilisés dans le reportage (« black », « president », « woman »…), et ce que les élèves ont compris du reportage. Le professeur répond également aux questions sur le contenu de la vidéo.
Phase 3
Le professeur distribue un questionnaire écrit (4-5 questions), en français, portant sur la compréhension de la vidéo, qu'il rediffuse pendant que les élèves commencent à y répondre.
Phase 4
Le professeur procède à une mise en commun à l'oral.

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

Très proche	
Proche	
Éloignée	

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

Dernière question :
Si vous ne vous reconnaissez dans aucun des scénarios décrits ci-dessus, pouvez-vous expliquer pourquoi ?

4. 2 – Les analyses des questions fermées, ouvertes et à choix multiples du questionnaire

1. Volet 1 : les questions « classiques »

1) Depuis combien d'années enseignez-vous ? Moins de 5 ans – Depuis 5 à 10 ans – Depuis plus de 10 ans

Moins de 5 ans	44	42%
5 à 10 ans	25	24%
Plus de 10 ans	36	34%

2) Depuis combien d'années enseignez-vous les langues à l'école primaire ? Moins de 5 ans – Depuis 5 à 10 ans – Depuis plus de 10 ans

Moins de 5 ans	72	69%
5 à 10 ans	16	15%
Plus de 10 ans	17	16%

3) Enseignez-vous les langues en….

Cycle 2	50	49%

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Cycle 3	85	83%

4) Quelle(s) langue(s) enseignez-vous ?

espagnol	6	6%
allemand	5	5%
arabe	0	0%
anglais	95	92%
russe	0	0%
italien	0	0%

Selon vous, quel est votre niveau dans les langues pour lesquelles vous êtes habilités?

	A1	B1	B2	C1
espagnol	11	11	6	7
allemand	9	5	5	3
arabe	1	0	0	0
anglais	12	31	34	26
russe	1	0	0	1
italien	7	5	0	0

5) Avez-vous choisi d'enseigner cette langue ?

OUI 90%	NON 10%

6) Auriez-vous préféré enseigner une autre langue que celle que vous enseignez actuellement ?

OUI 18%	NON 84%

7) Laquelle ?

espagnol	8	7%
allemand	3	3%
arabe	0	0%
anglais	2	2%
russe	0	0%
italien	4	4%
Aucune autre	90	84%

8) Avez-vous reçu une formation en langues ?

	OUI	NON
Formation universitaire et / ou IUFM	81 - 81%	20 - 20%
Formation continue (stages)	39 -44%	50 - 56%
Autres	28 - 40%	42 - 60%

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Votre pratique

9) Utilisez-vous des documents officiels (programmes…) pour préparer vos séances de langue ?
OUI 82% / NON 22%

10) Quels sont, parmi les documents officiels, ceux que vous utilisez le plus souvent ?

Programmes	42
Documents d'accompagnement	10
CECRL	10

15) Quels ressources ou documents utilisez-vous pour aborder des faits culturels en classe ?

39	38%	Manuel de langue
31	30%	Document textuel en français *autre qu'un manuel*
73	70%	Document textuel en anglais *autre qu'un manuel* (album, texte écrit…)
95	91%	Document iconographique (image, carte…)
10	10%	Document vidéo en français
41	39%	Document vidéo en anglais
4	4%	Document sonore en français
83	80%	Document sonore en anglais (chanson, comptine..)
24	23%	Site Internet en français
34	33%	Site Internet en anglais
16	15%	Autres

16) Mettez-vous en place des dispositifs ou des projets spécifiques pour aborder (entre autres) la culture étrangère ?

24	56%	Visioconférence
22	51%	E-twinning, e-tandem, teletandem
10	23%	Échange ou déplacement à l'étranger
12	28%	Correspondance scolaire
10	23%	Production d'un document sonore, textuel (journal, album), iconographique, page Web

20) Pourquoi avez-vous choisi de travailler ces éléments en particulier ? (cochez la ou les réponses adéquates)

Ils font partie des programmes.	64	71%
Ils m'intéressent personnellement.	27	30%
Ils sont en rapport avec un projet mené dans la classe.	21	23%
Ils entrent dans la programmation du manuel	17	19%
Ils font partie de l'actualité.	15	17%
Ils font travailler les objectifs linguistiques de la séquence dans un autre contexte	41	46%
Ce sont des éléments importants de la vie quotidienne.	62	69%
Autres	6	7

21) Comment évaluez-vous les compétences culturelles de vos élèves ? (plusieurs réponses possibles)

39	40%	Pas d'évaluation des compétences culturelles
39	40%	Évaluation orale (par des débats, discussions en grand ou petit groupe, des exposés…)
34	35%	Évaluation écrite (sous forme de questions-réponses, d'écrits à produire, de réalisation d'un document…)
32	33%	Observation de leurs comportements et attitudes
3	3%	Autres

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

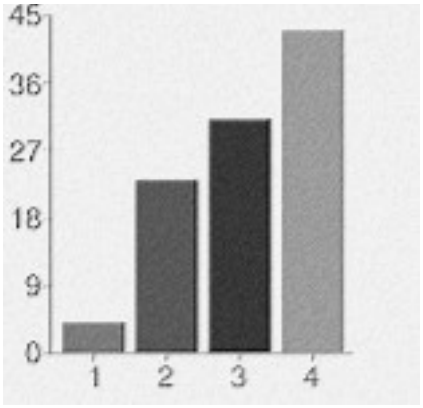
2. Volet 2 : les questions-scénarios

Degré d'adhésion aux scénarios

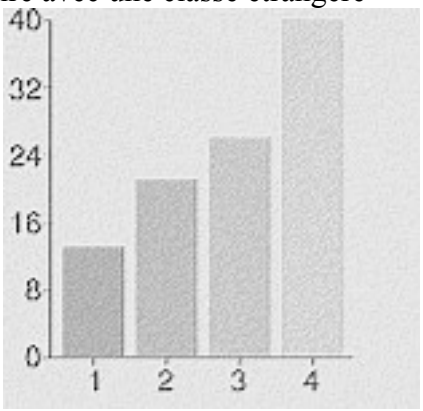
	1 et 2 (très proche à proche)	3 (éloigné)	4 (très éloigné)
Scénario 8 : la comptine	**83%**	10%	5%
Scénario 3 : l'album de jeunesse	**77%**	15%	7%
Scénario 4 : les documents iconographiques	**55%**	26%	18%
Scénario 9 : la vidéo en anglais	**44%**	24%	32%
Scénario 2 : l'échange épistolaire	34%	26%	**40%**
Scénario 5 : le site Internet	29%	23%	**48%**
Scénario 6 : le manuel	28%	21%	**48%**
Scénario 1 : les dossiers en français	27%	31%	**43%**
Scénario 7 : la visioconférence	19%	10%	**49%**

Degré d'adhésion aux phases des scénarios, de la phase 1 (très proche) à 4 (très éloignée)

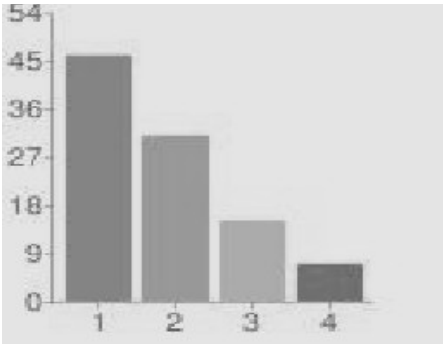
Scénario 1 : le travail de groupe sur des dossiers



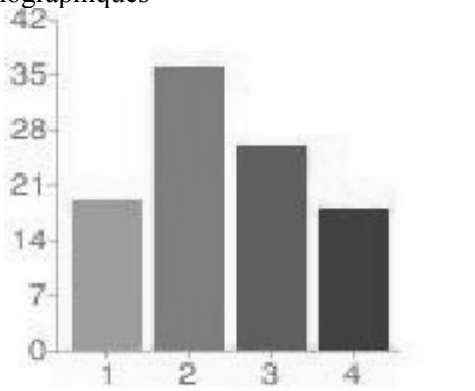
Scénario 2 : l'échange épistolaire avec une classe étrangère



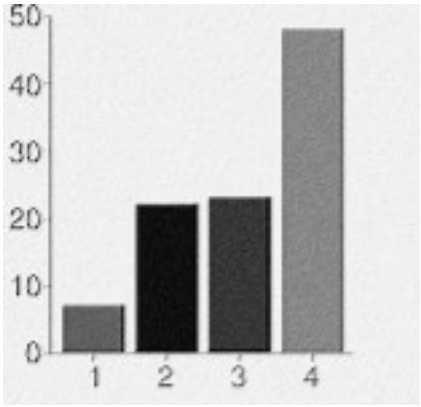
Scénario 3 : l'album jeunesse



Scénario 4 : les documents iconographiques

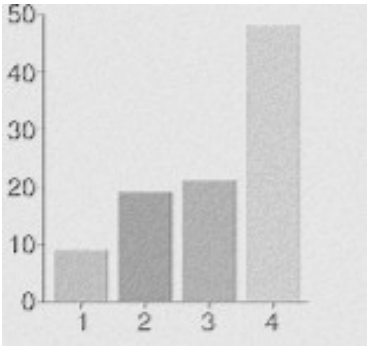


Scénario 5 : la consultation d'un site Internet



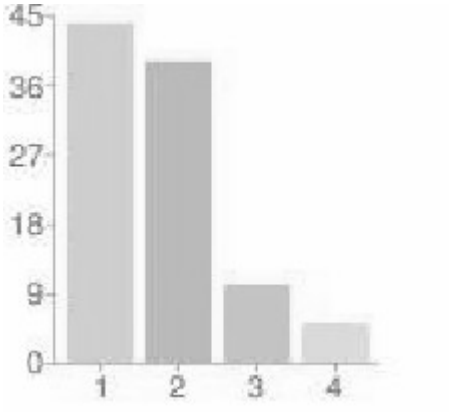
Scénario 6 : le manuel

Scénario 7 : la visioconférence

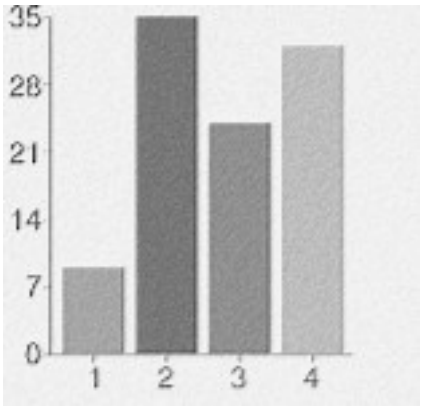


Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

Scénario 8 : l’apprentissage d’un chant ou d’une comptine



Scénario 9 : l'extrait vidéo



5. L'ingénierie « Fantastique Maître Renard »

5. 1 – La transcription partielle du travail *per se* sur « Fantastique Maître Renard »

10 novembre 2010

CH = Chercheur
P1 = Professeur 1
P2 = Professeur 2
Durée = 12 minutes

1.	CH	Je peux commencer par lire mon texte si vous voulez … J'ai mis en jaune ce qui me paraissait le plus important dans le livre + les éléments les plus importants mais vous avez peut-être eu le temps de lire le texte en fait ?
2.	P2	Oui
3.	P1	Oui
4.	CH	Du coup + moi ce que j'ai trouvé le plus important c'est que l'histoire parle surtout de cupidité + de cupidité et de solidarité + la cupidité des fermiers + la solidarité entre les animaux pour vaincre les fermiers… euh de la lutte aussi entre les animaux + les humains + entre les faibles + les petits quoi… et les cruels + méchants + voilà + et qu'il y a une opposition entre la ruse du renard et la bêtise des fermiers… euh + voilà + moi je trouvais aussi qu'il y avait beaucoup d'humour dans l'histoire et concernant le film + euh + une musique entraînante + enfin vous n'avez peut-être pas vu
5.	P2	Non + j'ai pas vu le film
6.	CH	Les Beach Boys + les Stones + voilà + et je trouvais qu'il y avait quelque chose d'intéressant aussi + c'était les relations familiales ++ entre les personnages + alors ça c'est plutôt dans le film (*réglages informatiques*) et j'ai fait quelques recherche un petit peu sur le personnage du renard (*idem*) et en fait il y a plein de similitudes entre l'histoire de Mr Fox et le Roman de Renart notamment et puis d'autres personnages de renards dans la littérature du Moyen Age et notamment ce que je trouvais intéressant c'était le thème de la faim ++ le renard a toujours faim/
7.	P2	Comme dans La Fontaine aussi
8.	CH	Oui
9.	P2	Hein + le Corbeau et le Renard ?
10.	P1	Mmh
11.	CH	Ouais + oui + oui et puis le renard s'amuse toujours un peu à rouler + les riches paysans
12.	P2	Ouais
13.	CH	Et dans la conférence justement la personne parlait des « vilains » qui se sont enrichis c'est un peu ça en fait/
14.	P2	Ouais + oui + oui
15.	CH	C'est des vilains ++ Donc euh voilà je trouvais ça intéressant + et puis une autre chose qu'il y avait dans ce…ce texte-là c'est que le personnage du renard en général + dans ces histoires + il est menteur + il est un peu fourbe + il est toujours en train de rouler le personnage du loup + un loup qui s'appelle Ysengrin + je sais pas si vous connaissez ?
16.	P2	Oui
17.	P1	Oui + oui + oui + oui
18.	CH	Et en fait la personne aussi disait qu'il est toujours en train de parler + pour essayer de rouler tout le monde + dans le film + vraiment + c'est très marqué ++ en gros + c'était ce que j'avais vu + par rapport à l'histoire + qui ressortait le plus

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

19.	P2	Alors + moi + je vais te dire comment j'avais interprété + alors ++ j'avais mis + comme ça + au début + Les plus malins s'en sortent toujours ++ J'ai mis + c'est une leçon de persévérance mais de persévérance intelligente + raisonnée où la raison l'emporte sur la méchanceté quelque part ++ alors pour moi aussi cette histoire reflète un peu le fonctionnement de la société + euh + d'un côté une forme de syndicalisme + hein + qui est incarné par les fermiers qui montrent un grand individualisme… euh ils sont d'ailleurs souvent dépeints seuls… + juste à un moment + euh + vers la fin de l'histoire + quand Maître Fox + là + il va chez Mr Bean pour chercher le « cider » + on s'aperçoit qu'il a une femme ce Mr Bean + mais sinon + ce sont quand même des individus qui sont présentés seuls + isolés et donc ils ne s'allient en fait que mieux défendre leurs possessions ++ sans se soucier des dommages qu'ils causent par ailleurs + en détruisant tout autour d'eux
20.	CH	Et d'ailleurs j'ai remarqué ça aussi + ils s'allient mais ils s'apprécient pas beaucoup entre eux
21.	P2	Non + non non ils s'allient dans un but purement… euh… je défends mes positions + j'avais aussi + les adjectifs et les substantifs qui sont utilisés pour les décrire et j'ai trouvé que c'était encore plus voyant dans la version anglaise que dans la version française + alors + pourquoi ? Il faudrait que je fasse mon analyse aussi + est-ce que c'est parce que je lis français plus de manière automatique + est-ce que je suis plus attentive à la langue anglais dans la mesure où ça demande un effort supplémentaire ?
22.	P1	Je pense que oui
23.	P2	Hein ? Oui + et donc j'ai trouvé que tous ces + les ++ les mots qui étaient utilisés pour décrire les fermiers là ont toujours des connotations négatives ++ je crois qu'il y a juste à un moment où le Bean + là + qui est décrit… il y a quelque chose de positif qui est dit sur lui mais comme ça je me rappelle plus + voilà + donc + et puis + voilà pour les fermiers + et puis donc je dis le capitalisme et puis donc une certaine forme de socialisme qui est incarnée par la famille Renard et les autres animaux ++ alors ils survivent en prenant aux riches + un peu le Robin des Bois aussi + euh… et… sachant que les quantités en fait qui sont dérobées ne nuisent pas à la prospérité des fermiers ++ oui + j'ai trouvé qu'il y avait un côté Robin des Bois un petit peu dans Mr Fox hein
24.	CH	D'ailleurs Robin des Bois + le dessin animé de Walt Disney c'est un renard
25.	P1	C'est un renard
26.	P2	C'est ça + hein + c'est ça + alors + oui j'ai mis aussi que + moi en tous les cas + j'avais ressenti une espèce d'admiration pour les autres animaux + notamment pour le badger là + qui s'interroge un moment sur l'attitude quelque peu immorale en fait + de Mr Fox + hein + un moment il s'arrête + lui demande + ça te dérange pas + tout ce que tu fais là + de manger en allant piller un peu les autres ? et une admiration aussi parce que ces animaux-là ils sont reconnaissants… euh + envers Maître Renard de les sauver puisque c'est lui qui leur apporte à manger en fait + quand tout le monde meurt de faim alors qu'en fait c'est lui qui les a mis en péril au départ ! ++ Euh… Et donc j'ai mis de ce point de vue-là que le personnage du renard est de ce point de vue ambigu parce que d'un + ben j'ai mis d'un côté il est fourbe + il est voleur + mais euh + il est malin parce qu'il sait se tirer d'affaire pour se sortir des situations périlleuses et c'est ça qui finit pas forcer l'admiration de tous en fait + et on oublie qu'au départ + c'est à cause de lui qu'on est dans ce pétrin ++ alors j'ai vu aussi d'un autre côté + le monde + alors le monde souterrain d'un côté et le monde + euh + comment on pourrait dire + les terriens de l'autre côté + hein + donc les terriens ceux qui vivent au-dessus + là + euh… ben ils sont un peu caractérisés par l'avidité + par la bêtise + l'égoïsme + et puis le peuple souterrain + surtout à la fin + où c'est vraiment un peuple souterrain + plutôt caractérise justement par l'harmonie + l'entraide ++ voilà où j'en étais
27.	P1	Moi j'ai parlé aussi de solidarité entre les animaux + avec la notion de partage + la notion d'organisation et la notion de réflexion
28.	CH	Oui c'est vrai qu'ils sont organisés + oui
29.	P1	J'ai vu aussi le côté attachant des personnages des animaux + j'ai vu la notion de père protecteur
30.	P2	Oui
31.	CH	Oui
32.	P1	Et une notion d'ami qui serait à la fois meneur et protecteur + c'est-à-dire que c'est lui qui trouve la solution + mais c'est vrai aussi comme tu disais que c'est lui qui les a mis dans l'embarras
33.	CH	Oui
34.	P2	Dans la panade !
35.	P1	J'ai vu aussi le côté + que moi j'ai appelé la stupidité des hommes + c'est-à-dire que pour moi + j'ai marqué que la colère les empêche de réfléchir + je pense que c'est la différence de stratégie

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		entre le renard qui + lui + réfléchit et agit/
36.	P2	Voilà
37.	P1	Alors que les hommes agissent avant de réfléchir/
38.	P2	Voilà
39.	P1	Donc j'ai vu aussi + bien évidemment + la lutte entre + moi j'avais marqué pauvres et riches
40.	CH	Oui
41.	P1	Et euh… et le message que moi j'y voyais c'est que euh + on peut se sortir d'une mauvaise situation avec réflexion et entraide + voilà ce que euh…
42.	CH	Oui
43.	P2	Et puis ce à quoi je viens penser aussi + c'est vrai que les hommes ne réfléchissent pas + ils agissent + hein + euh + se posent pas de questions pour atteindre leur but + sauf que quand même au départ je pense que les objectifs sont un peu différents ++ puisque les animaux c'est pour leur survie donc euh + ben il faut absolument que ça fonctionne ben sinon c'est la mort quoi
44.	CH	Oui
45.	P2	Alors que les hommes c'est pas pour leur survie c'est simplement pour défendre leurs…
46.	CH	Oui
47.	P1	Oui
48.	P2	Leurs possessions + hein
49.	CH	Oui. +++ Et ce qui intéressant avec le + le film c'est qu'il y a tous ces aspects-là des personnages qui sont un peu approfondis et un peu nuancés parfois + le renard au début commence à voler + par forcément parce qu'il a besoin + parce qu'il a des penchants un peu coupables + il aime bien prendre des risques + c'est pour ça que la mise en abyme avec le film c'est vraiment intéressant + de… moi je trouvais que dans le livre les personnages sont tout blancs ou tout noirs
50.	P2	Oui
51.	CH	Et dans + dans le film c'est pas du tout ça
52.	P2	Non
53.	CH	Enfin globalement quand même les gentils sont gentils et les méchants + méchants/
54.	P2	Oui
55.	CH	Mais il y a quand même des + des nuances qui sont apportées + qui sont intéressantes + par exemple + tu parlais de la famille + là + + de… des fermiers + dans le film + y a un des fermiers + Bean + qui a un fils et moi je trouve que c'est le sosie de John Lennon + et en fait il est + il y a une scène en fait où on le voit + il chante avec sa guitare une chanson pacifiste + où il se moque de son père en fait/
56.	P2	Ah oui c'est ça
57.	CH	Et c'est intéressant de montrer aussi aux enfants que dans leur famille euh + dans la famille des fermiers y a aussi des gens qui sont pas d'accord avec/
58.	P2	Mais ça on le voit pas dans le livre + parce que dans le livre y a pas de/
59.	P1	Non
60.	CH	Oui + et c'est pour ça que le film + moi je trouve qu'il apporte plein de choses aussi par rapport à la réflexion et tout ça

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

5. 2 – Les fiches de préparation des séances

S1 Français Objectif : *découverte de l'auteur et de l'illustrateur et de leur univers*				
Déroulement	Paroles P	Tâches E	Matériel	Tableau
1. Hypothèses sur la nationalité de l'auteur et l'illustrateur. Quelle connaissance de l'œuvre de Dahl ?	Quelle peut être leur nationalité ? D'après leur nom ? Justifiez. Avez-vous déjà entendu ces noms ? Qu'en savez-vous ?	Travail individuel écrit. Emission d'hypothèses à l'oral.	Feuilles	Noms
2. Les objets préférés de RD et les illustrations de Blake	Présentation collective du bureau de Dahl puis des dessins de Blake. Mettez par 2 et essayez de deviner quels sont les centres d'intérêt de D&B. Mise en commun	Emission d'hypothèses à partir des images. A l'écrit.	Illustrations et photos.	Projection des images.
3. Lecture des biographies. Récapitulatifs.	Lisez la biographie et notez sur la fiche les significations des objets et les éléments essentiels.	Lecture et prise de notes.	Fiche Biblio	
4. Mise en évidence d'éléments culturellement marqués (langage –illustrations)	Quels sont, dans les chapitres 1-2-3, les indices qui évoquent leur nationalité ?	Emission d'hypothèses à l'oral.	Photocopie des chapitres 1, 2 et 3.	
5. Quels éléments universels (lieux-animaux) ?	Qu'est-ce qui fait que cette histoire (et ses dessins) pourrait se dérouler n'importe où ?	Prise de notes. Emission d'hypothèses à l'oral.		Projection du tableau.

S2 Français Objectif : *caractérisation des 5 personnages et compréhension de l'émergence des problèmes (vol-traque)*				
Déroulement	Paroles P	Tâches E	Matériel	Tableau
1. Construction de la grille de critères descriptifs par les élèves NB : Ne pas oublier le problème rencontré par chacun des personnages : qu'il doit résoudre	Quels éléments pour décrire les personnages ? Que connaît-on des personnages ?	Elaboration de critères à l'écrit (par deux) puis à l'oral en collectif.		Prise de notes des critères évoqués.
2. Elaboration des fiches d'identité (par groupe) ; description physique (caractère, lieu, profession…)	Par groupes, établissez la fiche d'identité des personnages.	Ecrire la description.	Cahier de brouillon.	
3. Mise en commun	Quelle présentation avez-vous écrite ?	Présenter par groupes ; dicter à la maîtresse.		TBI
4. Trace écrite	Recopiez les éléments présentés.	Ecrire la description.	Feuille	

S3 Français Objectif : *Rendre compte des actions entreprises par les différents personnages*				
Déroulement	Paroles P	Tâches E	Matériel	Tableau
1. Donner un titre à chaque chapitre (après concertation)	Mettez-vous en groupe pour vous mettre d'accord sur le titre à donner.	Débattre de la pertinence des titres et écrire ceux	Cahier de brouillon	

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		sélectionnés.		
2. Elaboration d'une trame avec contraintes : qui ? où ? quoi ? comment ? Noter ce qui est culturellement marqué.	Vous devez raconter aux autres ce qui s'est passé dans les chapitres que vous avez lus. Qu'est-ce qui va être important de leur communiquer ?	Emission de critères.		Critères suggérés.
3. Rapporter sur une affiche les informations demandées.	Mettre en forme une affiche pour rapporter le contenu des chapitres.	Rendre compte de leur lecture.	Affiche	

S4 Français Objectif : *mise en commun ; étude du personnage du renard en littérature*				
Déroulement	Paroles P	Tâches E	Matériel	Tableau
1. Présentation orale ; prise de notes par les observateurs sur une fiche préparée par P Noter les éléments culturels et universels.	Indiquez à la classe le contenu de votre affichage. Prenez note de ce qui est dit.	Exposer son affiche. Remplir son tableau.	Tableau	
2. Le personnage du renard en littérature. La Fontaine (texte) Roman de Renart (texte) Robin des Bois (livre illustré)	Connaissez-vous des histoires de renard ? Lisez les documents et listez ses caractéristiques.	Donner des titres. Ecriture des caractéristiques. Prise de notes des éléments listés.	Cahier de brouillon.	Titres évoqués par les élèves. Projection des caractéristiques du renard.

S5 Français Objectif : *Ecriture de la suite de l'histoire*				
Déroulement	Paroles P	Tâches E	Matériel	Tableau
1. Contenu du chapitre 14. Rappel de l'épisode. Annoncer la tâche aux élèves. Emission d'hypothèses pour la suite de l'écriture.	Racontez ce qui se passe dans le ch 14. Que peut-il se passer ensuite ? Lieux ? Personnages ? Evénements ?	S'exprimer oralement. Emettre des hypothèses.	Grille	Projection de la grille (TBI). Hypothèses données par les élèves.
2. Contrainte d'écriture : fin de l'histoire (bien ou mal) – à définir en 5 mon maxi. Répartition des groupes	Par groupes, mettez-vous d'accord sur une fin d'histoire bonne / triste.	Se répartir les rôles dans les groupes (temps – écriture…) Se mettre d'accord sur l'aboutissement de l'histoire.		
3. Choix d'une structure de son histoire (définir les étapes)	Listez la succession d'événements à raconter jusqu'à la fin.	Se répartir les rôles dans les groupes (temps – écriture…) Se mettre d'accord sur l'aboutissement de l'histoire.		
4. Choisir la façon de rapporter	Racontez la fin de l'histoire sous la forme que vous voulez.	Discuter et se mettre d'accord sur les possibilités de communiquer leur fin d'histoire.	Cahiers Affiches …	
Possibilité d'étalage sur 2 séances				

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

S6 Français Objectif : *Présentation oralisée des écrits produits*				
Déroulement	Paroles P	Tâches E	Matériel	Tableau
1. Présentation évaluation. Pour les observateurs : Définir une grille d'observation avec critères définis par les élèves.	Sur quels critères peut-on évaluer les présentations ? d'un point de vue contenu (cohérence, personnages, lieux, événements) et forme (prise et débit de parole, regard, variété, qualité de l'affiche) ? Veiller à l'implication de tous les membres du groupe.	Lister des critères.	Cahier / feuille avec la grille.	Grille de critères.
2. Présenter et compléter une grille d'observation.		Exposer leur travail. Renseigner la grille.	Grille	
3. Bilan sous forme d'échange.	Qu'avez-vous pensé des présentations ?	Donner des éléments constructifs d'observation.		

S1 anglais Objectif : *apprentissage du lexique permettant de décrire les personnages*				
Connaissances : Thin / lean Rich Nasty Short Fat CleverWeak Ugly Tall				
Déroulement	Paroles P	Tâches E	Matériel	Tableau
1. rituel de début de séances → réactivation du lexique et des structures descriptives (ex : what's his name ? where does he live?)		Poser les questions, y répondre.	Black bag	
2. Réactivation lexicale Jeu de qui est-ce avec quelques élèves.	He / she is short / small He / she has got blonde Who is he / she?	Répondre à la question, trouver de qui il s'agit Poser les mêmes questions que le professeur		
3. apprentissage des adjectifs	Introduction des adjectifs à connaître		Flashcards Images des personnages	Images au TBI
4. Compréhension orale	He / she is short / small	Trouver la correspondance image / énoncé		
5. Expression orale		Répétition des mots à connaître		
6. interaction - simulation - pairwork	Questions	Réponses	Images des personnages	
7. Ecoute du chant		Ecoute Reconnaître les adjectifs descriptifs des personnages Chant		

S2 anglais Objectif : *réactiver le lexique travaillé en S1 ; décrire un lieu*				
Connaissances : Valley Hill Hole Farm Tunnel Storehouse Cellar; paysages typiques				
Déroulement	Paroles P	Tâches E	Matériel	Tableau
1. rituels : in /on / under, where		Poser les questions,	Black bag	

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

do you live?		répondre		
2. Réactivation description des personnages et association image / énoncé	Enoncé descriptif	Associer un énoncé à un personnage	Noms des personnages écrits	Images des personnages pour validation
3. Introduction du nouveau lexique : compréhension, expression début du chapitre 2 positionnement des personnages dans les lieux présentés Valley Hill Farm		Répétition de mots à connaître	Images sélectionnées du livre + photos	Projection au TBI
4. Prise de notes des éléments britanniques et universels	Quels sont les éléments typiques GB ?	Compléter le tableau	Fiche	Projection au TBI
5. Chant				

S3 anglais Objectif : *les actions des personnages ; onomatopées ; questionnement*				
Connaissances : what do they do? They run / dig / wait / shoot / hide / smell / run / rob				
Déroulement	Paroles P	Tâches E	Matériel	Tableau
1. rituels avec questions (where do you live, etc)		Poser et répondre aux questions	Black bag	
2. réactivation des lieux Questions-réponses par deux		Poser et répondre aux questions à son binôme Where does he live ? what's his name?	Images des lieux	Images projetées au TBI
3. apprentissage des verbes run / dig / wait / shoot / hide / smell / run / rob	Enoncer les mots et expressions en mimant		Images + gestuelle de P	
4. Travail sur les onomatopées : scrunch, bang, sniff sniff, ouch + expressions récurrentes (dang & blast)	Enoncer les mots et expressions en mimant	Poser et répondre aux questions à son binôme	Images représentatives des verbes	Images des verbes au TBI
5. Entraînement oral possibilité d'ajouter prépositions de lieux + noms travaillés semaine précédente		Poser et répondre aux questions à son binôme, par exemple : What do you do ? I dig + gestuelle Ou I dig *under the tree*		Images des lieux et des verbes au TBI

S4 anglais Objectifs : *réactivation du lexique et travail sur le film ;comparaison interculturelle ; écriture des saynètes*				
Connaissances : culturel: Gallons, miles, foot / feet, stones, pounds, yards ; langue - réactivation				
Déroulement	Paroles P	Tâches E	Matériel	Tableau
1. Rituels avec questions (where do you live, etc)		Poser et répondre aux questions	Black bag	
2. Réactivation des expressions, onomatopées, structure et lexique	I run fast… I am clever, I smell horrible etc, avec onomatopées Who is he / she?	Trouver de quel personnage il s'agit Proposer un énoncé (semblable à celui de P) pour un personnage et le faire deviner		
3. Visionnage d'extraits du	Avez-vous reconnu les	Répondre aux questions,	Vidéoproj	

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

film Un extrait / personnage (début du film)	personnages ? Ont-ils les mêmes caractéristiques que dans le livre ? Idem pour les lieux	trouver des similitudes et des différences	ecteur	
4. **Début de séance 2** pour la semaine 4 : rituels, présentation		Trouver de quel personnage il s'agit ; faire une présentation au tableau pour les volontaires	Cahier d'anglais	
5. Caractéristiques culturelles du film (paysages ou habitats américains) visionnage d'extraits sur les habitations + quelques éléments typiques (course poursuite à la TV, supermarché, etc)	Que trouvez-vous de typiquement américain dans ces extraits ?	Lister les éléments Ajouter « éléments américains » dans le tableau (dessiner le drapeau US) au moment de la mise en commun Affiches ? (mesures en TICE)	Vidéoproj ecteur	
6. Ecriture des saynètes : répartition en groupes et travail sur le repérage d'expressions dans certains extraits		Ecriture grâce au cahier d'anglais de chaque saynète (2 minutes) et répartition des rôles		

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

5. 3 – Les synopsis larges des séances en anglais

Synopsis large de la séance 1 – Avril 2011

Toute la séance est en anglais.

Minutage Tours de parole	**Marques de coupures langagières et non langagières**	**Etapes**	**Connaissances et compétences en jeu**	**Supports**	**Modalités de travail**	**Traces écrites, notes projetées au tableau**
0 min – 8 min 42 Tdp – tdp	PE : Ok, so, is it March ?	1- Prise en main de la classe Rituel de début de séance Les élèves allant au tableau tour à tour piochent dans le sac une question et la posent à l'ensemble de la classe. Ils désignent celui qui répond, qui prend alors leur place au tableau.	→ réactivation du lexique et des structures descriptives (*what's his name ? where does he live?*)	Black bag	Collectif : un élève va au tableau, les autres sont assis à leur place. Le professeur est à l'écart.	Carte
8 min 43 – 12 min 45 Tdp – tdp	PE : So, now, stand up, come here please.	2- Jeu de qui est-ce avec quelques élèves désignés par l'enseignante. L'enseignante décrit un des 4 élèves et demande de qui il s'agit. Les élèves lèvent la main pour proposer un nom.	→ répondre à la question , *who is he / she?* en utilisant *he / she is* → trouver de qui il s'agit avec une des structures: *he / she is + adjectif, he / she has got* → adjectifs descriptifs du corps humain: *hair, blonde, nose, leg, long, eye, brown, small, foot / feet*	4 élèves au tableau.	Collectif : 4 élèves sont au tableau, les autres à leur place. PE est à l'écart.	
12 min 46 – 17 min 50 Tdp – tdp	PE : So, now, everybody, look !	3- Apprentissage des adjectifs PE montre des flashcards symbolisant les adjectifs à apprendre, les énonce 4 ou 5 fois en les mimant et en désignant des adjectifs opposés.	Adjectifs descriptifs: *thin / lean, rich, nasty, short, fat, clever, weak, ugly, tall, poor, strong, beautifu, stupid, big*	Gestuelle de PE. Flashcards	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Flashcards au TBI
17 min 50 – 22 min Tdp – tdp	PE : If I say « beautiful »…	4- Compréhension orale et prononciation Les élèves doivent trouver la	Compréhension et prononciation des adjectifs descriptifs: *thin / lean, rich, nasty, short, fat, clever, weak, ugly, tall, poor, strong,*	Flashcards	Collectif : un élève désigné va au tableau montrer l'image, les	Flashcards

		correspondance entre une image et un adjectif dit par PE. A la fin du jeu, répétition (x2) de tous les adjectifs par les élèves sur le modèle de la prononciation de PE.	*beautiful, stupid, big*		autres sont assis à leur place.	
22 min – 33 min 45 Tdp – tdp	PE : Now, I'm going to give you this.	5- Compréhension orale Les élèves numérotent les images sur leur fiche, selon l'énoncé du professeur (ex : *Number one is tall*), puis vont montrer de quelle image il s'agit au tableau.	Compréhension orale : → adjectifs descriptifs: *thin / lean, rich, nasty, short, fat, clever, weak, ugly, tall, poor, strong, beautiful, stupid, big* + *thick* → structure *he / she is*	1 fiche par élève, avec les mêmes images que sur les flashcards	Individuel : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Flashcards
33 min 45 – 42 min 44 Tdp – tdp	PE : So, now, we're going to play a game by three.	6- Jeu de description distribution d'une fiche individuelle avec des images des personnages de l'histoire. PE demande à 2 élèves de venir au tableau pour illustrer comment jouer. Répétition collective des adjectifs sur le modèle de PE. Jeu par groupes de 3. Description collective des flashcards projetées au TBI.	→ énoncer la structure descriptive: *she / he is* + adjectifs (*thin / lean, rich, nasty, short, fat, clever, weak, ugly, tall, poor, strong, beautiful, stupid, big)* → poser la question: *who is he / she?* → répondre à des questions (*he / she is* + nom) → *she / he is* + adjectifs (*thin / lean, rich, nasty, short, fat, clever, weak, ugly, tall, poor, strong, beautiful, stupid, big)*	Fiche individuelle avec images des personnages de l'histoire	Groupes de 3 élèves Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Flashcards au TBI
42 min 45 – 54 min 06 Tdp – tdp	PE : So, now, just one minute, we're going to listen to a song.	7- Ecoute du chant Reconnaître les adjectifs descriptifs des personnages Chant collectif	→ reconnaissance à l'écoute des adjectifs descriptifs (*fat, short, lean*)		Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	

Synopsis large de la séance 2 – Mai 2011

Minutage Tours de parole	**Marques de coupures langagières et non langagières**	**Etapes**	**Connaissances et compétences en jeu**	**Supports**	**Modalités de travail**	**Traces écrites, notes projetées au tableau**
Non transcrit		1- Prise en main de la classe Rituel de début de séance Les élèves allant au tableau tour à tour piochent dans le sac une question et la posent à l'ensemble de la classe. Ils désignent celui qui répond, qui prend alors leur place au tableau.	→ lexique : *in /on / under, where do you live?* → répondre à des questions de réinvestissement	Black bag	Collectif : un élève va au tableau, les autres sont assis à leur place. Le professeur est à l'écart.	
		2- Positionnement des personnages dans les lieux présentés Réactivation description des personnages et association image / énoncé	→ Enoncé descriptif	Noms des personnages écrits	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Images des personnages au TBI pour validation
		3- Introduction du nouveau lexique : compréhension, expression début du chapitre 2 positionnement des personnages dans les lieux présentés Les élèves répètent les mots.	→ lexique des lieux présents dans l'histoire: *valley, hill, farm*			Images sélectionnées du livre + photos, projetées au TBI
		4- Prise de notes des éléments britanniques		Fiche avec tableau	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	
		5- Répétition du chant Boggis, Bunce and Bean, déjà connu des élèves	→ connaissance des paroles du chant et de la mélodie	CD	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	

Synopsis large de la séance 3 – Mai 2011

Minutage Tours de parole	**Marques de coupures langagières et non langagières**	**Etapes**	**Connaissances et compétences en jeu**	**Supports**	**Modalités de travail**	**Traces écrites, notes projetées au tableau**
Non transcrit		1- Prise en main de la classe Rituel de début de séance Les élèves allant au tableau tour à tour piochent dans le sac une question et la posent à l'ensemble de la classe. Ils désignent celui qui répond, qui prend alors leur place au tableau.	→ réactivation du lexique des lieux (*where do you live?*)	Black bag	Collectif : un élève va au tableau, les autres sont assis à leur place. Le professeur est à l'écart.	
		2- Jeu de questions-réponses par deux. Poser et répondre aux questions à son binôme	→ structures lexicales (questions): *Where does he live ? what's his name?* → structures lexicales (réponses): *he lives + in/under/on*	Images des lieux	Groupes de deux élèves.	
		2- Apprentissage de verbes d'action par répétition L'enseignante énonce les mots en mimant des gestes. Les élèves répètent.	→ verbes: *run / dig / wait / shoot / hide / smell / run / rob*	Gestuelle de l'enseignante Images symbolisant des actions.	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Images des actions projetées au TBI.
		3- Travail sur les onomatopées et des expressions récurrentes de l'histoire L'enseignante énonce les mots en mimant des gestes. Les élèves répètent. Poser et répondre aux questions à son binôme	→ onomatopées : *scrunch, bang, sniff sniff, ouch, dang & blast*		Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	
		4- Entraînement oral Poser et répondre aux questions à son binôme, par exemple : What do you do ? I dig + gestuelle Ou I dig *under the tree*				Images des lieux et des verbes au TBI

Synopsis large de la séance 4 – Mai 2011

Minutage Tours de parole	**Marques de coupures langagières et non langagières**	**Etapes**	**Connaissances et compétences en jeu**	**Supports**	**Modalités de travail**	**Traces écrites, notes projetées au tableau**
Non transcrit		1- Prise en main de la classe Rituel de début de séance Les élèves allant au tableau tour à tour piochent dans le sac une question et la posent à l'ensemble de la classe. Ils désignent celui qui répond, qui prend alors leur place au tableau.	→ réactivation du lexique et des structures descriptives (*what's his name ? where does he live?*)	Black bag	Collectif : un élève va au tableau, les autres sont assis à leur place. Le professeur est à l'écart.	
Min – 7 min 18		2- Réactivation lexicale des expressions, onomatopées, structure et lexique travaillés en séance 3.	→ *scrunch, bang, sniff sniff, ouch, dang & blast*	Gestuelle de l'enseignante.	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	
7 min 18– 17 min 07 Tdp 1 – tdp 64	PE: We are going to play a game, ok?	3- Jeu de reconnaissance des personnages de l'histoire de *Fantastic Mr Fox* La classe est divisée en 2 équipes qui jouent l'une contre l'autre. Un élève de chaque équipe touche un nombre désigné par son équipe sur le TBI, ce qui fait apparaître un indice. L'équipe doit donner le nom d'un personnage lié à l'indice ou passer son tour si elle n'est pas sûre.	→ nombres jusqu'à 6 → noms des personnages en anglais (Mr, Mrs) et connaissance de leurs caractéristiques → compréhension écrite de la phrase : *he is stupid*	Jeu sur la présentation Power Point.	Collectif : un élève va au tableau, les autres sont assis à leur place. Le professeur est au tableau.	Power Point projeté au TBI Points écrits au tableau par PE
17 min 08– 22 min 52 Tdp 65 – tdp 116	PE : Voilà ! Si jamais vous la retrouvez rapidement c'est parfait	4- Visionnage d'extraits du film Comparaisons entre le film et le livre, et discussion autour d'images du film paraissant « étrangères » aux élèves (taille des bâtiments, etc). Les élèves écrivent au fur et à mesure dans leur tableau ce qui leur paraît être particulièrement propre à la culture anglaise.		Film Tableau des éléments britanniques et universels	Collectif : l'enseignante est au tableau, les élèves assis à leur place.	Film projeté au TBI Tableau des éléments britanniques et universels projeté au TBI
22 min 53 – 57 min 42 Tdp – tdp		5- Ecriture des saynètes				

5. 4 - La transcription de la quatrième séance en anglais

Transcription partielle établie à partir d'un film vidéo, de 7min18 à 15min30, puis de 16min22 à 22min52.

Durée totale = 24min28

19.	PE	**7 min 18** We are going to play a game ok? We are going to play + a game. So we're going to have (*compte les élèves*) 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10 + 11 + 12 + 13 + 14 + 15! (*montre la première moitié des élèves*) Team A + ok? (*montre l'autre moitié*) And the rest + team B ! Ok? Team A + A (*écrit A et B au tableau*) and B ! ++ And we're going to count the points + right ? And we're going to play + oh! You… listen! (*projette une présentation Power Point*). So we're going to see who's going to start. So + shush + you are team A + you are team B (*en accompagnant d'un geste de la main)* so team A + the pencil (*montrant le crayon tenu dans la main)* Is the pencil in my right hand or in my left hand?*(montre le crayon en le changeant de main selon l'énoncé)* Right + left + right + left ++ *(met les mains derrière le dos en cachant le crayon).* Team A + right or left? Matthis?
20.	Matthis	(*plusieurs élèves lèvent le doigt)* Left !
21.	PE	*(montre la main gauche qui contient le crayon)* So you start! Team A starts + so team A ++ maybe you start (*désigne un élève*).You've got to choose a number : one two three four five six + choose a number one two three four five six *(scande et montre les numéros affichés sur les cartes du TBI)… (compte sur ses doigts en chuchotant)* one two three four five six ++ + choose a number.
22.	Un élève	Two!
23.	PE	Two! So + Romy stand up! Can you just touch number two*?(mime du doigt l'action de toucher la carte)*
24.	Romy	*(e lève et effleure le TBI – rien ne se passe*
25.	PE	Touch number 2
26.	Romy	*rien ne se passe*
27.	PE	Touch!
28.	Romy	*touche la carte numéro 2 et une image apparaît sur le TBI , une illustration extraite de Fantastic Mr Fox montrant la queue de Mr Fox dans la main d'un fermier*
29.	PE	Team A + do you know who it is ? (*des élèves de l'équipe B lèvent le doigt*) No + team A? Is it Badger? Boggis? Bunce? Bean? Mr Fox? Mrs Fox? +++ Be careful! If it's wrong + it's zero point for you ++ Ok? So + Ivy?
30.	Ivy	Euh … Boggis Bunce and Bean
31.	Elèves	(manifestent leur désaccord)
32.	PE	No + just one
33.	Ivy	Ah! Il faut en prendre un! Eh ben… Bean !
34.	Es	No! no! no!
35.	PE	Stop! He said Mr Bean + so solution ++ *(demande à Romy par un geste de la main de montrer la solution)*
36.	Romy	*touche le cadre solution et la réponse apparaît : une image représentant Mr Fox*
37.	PE	Wrong ! So it's zero! Be careful + you've got .... you must say if you are sure + Ok? If you are sure! *(met en place une nouvelle carte jeu sur le TBI- brouhaha des élèves)* Just a minute ! Be patient ! +++ So team B + choose a number *(désigne une élève de l'équipe A)* You want to stand up? Team B + choose a number! Enora?
38.	Enora	Six !
39.	PE	Six
40.	Romy	(touche le numéro indiqué et une image apparaît : une oie)
41.	PE	Be careful + if you don't know + you've got to say "I don't know" because if not + it's zero! (*écrit un zéro au tableau*) +++ Are you sure?

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

42.	Es team B	*(se concertent*)
43.	PE	So who is it ? You' re sure who it is?
44.	Neven	It's a goose
45.	PE	No + it's a character! Mr Fox + Mrs Fox + Bean + Bunce or Boggis. Ok? You've got to choose a character
46.	Es	Ah! Ah! Ah!
47.	PE	(*à un élève*) No French Gregory!
48.	Enora	Mr Bunce!
49.	PE	*(s'adresse à l'élève qui est au tableau)* go back + look at the solution! *(l'image représentant Mr Bunce apparaît)*
50.	Es	Yes! Yes ! *(gestes de victoire)*
51.	PE	Yes + so that's one point!
52.	Es	(brouhaha)
53.	PE	*Shsh....* ! Be careful + if I hear some French + it's zero !
54.	PE	Eer ... Now *(manipule le TBI pour changer de jeu)* Now it's your team *(montrant l'équipe A)* Wait + be patient ! Slowly but surely..... Stand up Emma! Team A + you've got to choose a number
55.	Es team A	Three
56.	PE	Number three.
57.	Emma	(touche la carte numéro 3 + une phrase apparaît : He is stupid) Oh! Do you know? No + you can't know ++ be careful + be careful! Are you sure?
58.	Es team A	Oui ! Yes!
59.	PE	Because if it's wrong it's zero plus zero *(en notant au tableau*) so maybe you've got to wait +++ So you have decided ? Are you sure ?
60.	Es	Yes yes yes ...
61.	PE	So Sarah?
62.	Sarah	Mr Boggis!
63.	PE	*(s'adressant à Emma)* Can you go back and check?
64.	Emma	(manipule le TBI pour obtenir la solution qui apparaît : Mr Boggis)
65.	PE	(*s'adresse à l'équipe B*) So now + it's going to be your turn Ok ? ++ *(demande d'un geste à un élève de l'équipe A de se lever et affiche au TBI une nouvelle carte jeu)*. You are going to choose a number + Ok ? You choose a number! No French! Oh no it's different + a different game!
66.	Es team B	*(se concertent)* One + two + one + one
67.	PE	Ok + Camille + which number?
68.	Camille	One
69.	PE	Number one
70.	Maelys	(*touche le numéro un sur le TBI et l'image apparaît : un pichet de cidre*)
71.	Elèves team B	*(échangent entre eux)* Bean + Bean
72.	PE	Do you know ? Yes? No?
73.	Es	Yes!
74.	PE	Yes + Marine?
75.	Marine	Mr Bean!
76.	PE	*(s'adressant à Maelys)* So + solution *(Maelys fait apparaître la solution et l'image de Mr Bean apparaît)*
77.	Es	Yes yes !
78.	PE	So it's one plus one *(en notant au tableau les points).* Quiet + so today it's two for B! It's finished!
79.	Es	Oh! .
80.	PE	Two for B and one for A! You'll see next time **15mn30**
81.	PE	**16mn22** Est-ce que vous aviez tous gardé + je en suis pas sûre de ça vous savez quand on

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

		avait fait en littérature la feuille où il y avait un drapeau français et un drapeau anglais +est-ce que vous avez gardé cette feuille ?
82.	Un élève	Pour noter les différences? Celle-là *?(montrant une feuille à PE)*
83.	PE	Voilà ! Si jamais vous la retrouvez rapidement c'est parfait….. c'est pas en anglais **17mn08** (*visionnage d'un extrait du film durée : 8 secondes)*
84.	PE	Est-ce que vous avez-vu des choses là ?
85.	Es	Non
86.	PE	Moi j'ai vu des choses quand même au tout début
87.	Neven	Moi + j'ai remarqué juste que l'aspirateur c'est pas pareil
88.	PE	L'aspirateur il n'est pas pareil et qu'est-ce que vous voyez comme différence entre le livre et le film ?
89.	Un élève	Il travaille
90.	PE	Oui….
91.	Un élève	La maison !
92.	Un élève	Avant il habitait dans un terrier
93.	PE	Maintenant il habite où ?
94.	Un élève	Dans un arbre
95.	PE	Est-ce que c'est ça comme dans le livre ?
96.	Es	Non
97.	Elèves	**17mn52** ***visionnage d'un deuxième extrait : présentation des fermiers et de Mr Fox s'introduisant chez chacun d'eux pour chaparder quelques victuailles (durée : 1mn50)*** (quelques rires)
98.	PE	Alors ?
99.	Mattis	Là + je crois + Blaireau il fait tout + il chasse avec lui !
100.	Un élève	C'est pas Blaireau + c'est un opossum
101.	PE	C'est un opossum + Blaireau ce n'est pas lui qui chasse ! Vous avez vu quelque chose encore ? Pierre ?
102.	Pierre	En plus dans le livre + il est <de …..taille>
103.	Camille	Dans le livre + il ne lance pas des boules
104.	PE	Effectivement + d'ailleurs est-ce qu'on parle de chien dans le livre ?
105.	Un élève	Les barbelés électriques il n'y en a pas.
106.	PE	Il y a plein de choses effectivement qui sont rajoutées là ! Oui + Malo ?
107.	Malo	L'enclos pour mettre les poulets + enfin je sais pas quoi
108.	PE	L'enclos n'est pas le même
109.	Malo	Enfin c'est pas pareil qu'en France quoi! Ils ne mettent pas des choses comme ça
110.	PE	C'est à dire …..c'est quoi des choses ?
111.	Malo	Ben je sais pas quoi + c'est bizarre
112.	PE	Il y a des choses qui te paraissent étranges + un poulailler en France il ne ressemblerait pas à un poulailler comme celui-ci ?
113.	Un élève	On a l'impression que tout est grand
114.	PE	D'accord +++ Bon maintenant je vais juste vous montrer une petite chose qu'on voit dans le film **21mn17 (***Visionnage d'un troisième extrait : Bean est interviewé par une chaîne de télévision durée : 27secondes*) Ah ! qu'est-ce qui se passe là ? Noémie ?
115.	Noémie	Je suis pas sûre. .Dans le livre + Bean il met pas comme cravate la queue de Renard
116.	PE	Il met quoi ?
117.	Noémie	Quand le petit garçon il regarde la télé + Bean il avait la queue de Renard comme cravate
118.	PE	Comme cravate + oui
119.	Un élève	Dans le livre on ne sait pas que Bean il a un enfant
120.	Un élève	Ou son frère ?
121.	Un élève	Son frère ? Non c'est son fils
122.	PE	Non + elle a raison + on ne savait pas effectivement qu'il avait un enfant
123.	Un élève	Et une femme..
124.	Un élève	La télé c'est pas la même
125.	Un élève	C'est une ancienne télé

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

126.	Un élève	Oui c'est une télé anglaise
127.	Un élève	On ne sait pas c'est quoi la chaîne ?
128.	PE	T'as pas vu ?
129.	Un élève	C'est marqué « Live » !
130.	PE	Et on voit jamais ça quelquefois ?
131.	Un élève	« Live » oui ça veut dire direct
132.	PE	Ça veut dire quoi ?
133.	Un élève	Direct
134.	PE	Direct + effectivement **22mn52**

Le Hénaff, Carole. L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture - 2013

L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture.

Résumé

Notre thèse étudie les actions didactiques menées dans des classes de fin d'école élémentaire dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais, avec pour focale particulière la manière dont s'articulent les dimensions linguistique et culturelle. Nos outils théoriques s'appuient largement sur la Théorie de l'Action conjointe en Didactique. Nous convoquons également des notions développées en didactique des langues-cultures. Pour nos analyses, nous étudions des extraits de transcriptions de séances d'anglais filmées, ayant eu lieu dans des classes « ordinaires » et dans une classe travaillant en visioconférence. Dans nos analyses, nous observons particulièrement la façon dont les jeux d'apprentissage et l'équilibration contrat-milieu sont mis en œuvre afin de permettre la construction du savoir en jeu par les élèves, ainsi que la contribution que peut apporter à ces analyses la notion de jeu épistémique source. Nous analysons également un questionnaire renseigné par 108 Professeurs des Écoles. Ce travail porte particulièrement sur l'analyse de questions-scénarios, qui constituent des exemples de déroulement de séances de langue auxquels les professeurs devaient indiquer leur degré de proximité. Nous croisons les constats obtenus entre nos analyses de séances et celle du questionnaire, et nous les prolongeons par un travail d'ingénierie didactique coopérative, au cours duquel nous cherchons à faire se confronter des élèves à une oeuvre culturelle, le roman « Fantastique Maître Renard » de Roald Dahl (1974). Pour terminer, nous présentons nos perspectives d'approfondissement de ce travail d'ingénierie, en particulier dans le cadre de la formation des Professeurs des Écoles.

Mots-clés : école élémentaire, langue, culture, didactique, TACD, ingénierie

English teaching-learning in primary education : a didactic analysis of the connection between language and culture

Abstract

The aim of our research is to describe and characterize didactic situations implemented to teach and learn English as a second language in primary French classes. We particularly focus on how linguistic and cultural dimensions are connected. Our theoretical framework mainly refers to the Joint Action Theory in Didactics. We also use theoretical tools that have been developed in the didactics of foreign languages and cultures. To do so, we conduct an analysis of English lessons that have been transcripted from videi recordings. These lessons take place in « ordinary » classes and in a class using a videoconferencing system. In our empirical studies, we particularly study how the learning games and the equilibration between the contract and the milieu are implemented in order to make students build knowledge, and we examine how the notion of epistemic game can contribute to our analyses. We also analyse a questionnaire that 108 primary school teachers have filled in. We particularly focus on the analysis of scenarios of teachers' practice, in reference to which they had to situate their own practices. We bring together the observation emerging from our analyses of the lessons and of the questionnaire, and make use of these results to design of a teaching unit in collaboration with teachers, whose aim is to make students encounter a cultural piece, Roald Dahl's novel « Fantastic Mr Fox » (1974). As a conclusion, we expose our perspectives in order to re-design more thoroughly our teaching unit, in relation with the primary school teachers' training curriculum.

Keywords : primary school, language, culture, didactics, JATD, engineering

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation
CREAD - (EA3875) IUFM-UBO
153, rue de Saint Malo 54310 35043 Rennes Cedex
Université de Rennes II Campus de Villejean
Place du Recteur Henri Le Moal, CS 24307, 35043 Rennes Cedex