



HAL
open science

L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : modélisation et enjeux épistémiques.

Carole Le Hénaff

► To cite this version:

Carole Le Hénaff. L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : modélisation et enjeux épistémiques.. Carrefours de l'éducation, 2014, Entre État et professions : rôles et modalités de " l'expertise " en éducation, 37, pp.191-209. hal-01059994

HAL Id: hal-01059994

<https://hal.science/hal-01059994>

Submitted on 9 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Carole Le Hénaff

carole.lehenauff@gmail.com

L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES EN ANGLAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE : MODÉLISATION ET ENJEUX ÉPISTÉMIQUES

INTRODUCTION

Dans cet article, nous tentons de caractériser la pratique didactique de l'enseignement-apprentissage des comptines en classe d'anglais en fin d'école élémentaire, en prenant appui sur deux types de données. Nos analyses portent sur l'exploitation d'un questionnaire administré à 108 professeurs des écoles, ainsi que sur l'étude d'un extrait de séance d'anglais avec des élèves de CM1-CM2. À travers des outils conceptuels développés dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, la TACD (entre autres, Sensevy & Mercier, 2007, et Sensevy, 2011), nous croisons les constats obtenus à partir de nos deux types de corpus et nous modélisons la pratique de la comptine, qui est un objet particulièrement répandu dans l'enseignement des langues à l'école élémentaire. Le but de cette modélisation est de pouvoir comparer les pratiques de classe avec des pratiques socialement reconnues, afin de comprendre ce qui « nourrit », ou pourrait nourrir, les activités didactiques. Nous discutons, à la fin de notre article, les enjeux de ces méthodes pour l'apprentissage des comptines en anglais avec des élèves débutants.

OUTILS CONCEPTUELS

Dans le but de rendre compte des actions que les professeurs mènent et déclarent mener en classe, nous avons recours, entre autres, à des outils développés

L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES EN ANGLAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

dans le champ des approches comparatistes en didactique, et en particulier dans le cadre du développement de la TACD (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011). La TACD, qui permet d'étudier les transactions (Vernant, 1997 ; Dewey et Bentley, 1949) entre le professeur et les élèves à propos du savoir, 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). Dans la TACD, le bon déroulement du processus didactique est décrit comme intrinsèquement lié à la nature conjointe des actions du professeur et des élèves. Ces actions sont conjointes car elles engagent, pour que l'apprentissage réussisse, à la fois le professeur et les élèves, même si cet engagement conjoint n'est pas forcément symétrique (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011).

LA MODÉLISATION EN TERMES DE JEUX (SENSEVY, 2011 ; GRUSON & AL., 2012)

Dans le but de modéliser les pratiques étudiées, nous les décrivons comme des jeux d'apprentissage, auxquels jouent les acteurs que sont les élèves et les professeurs, pour qui gagner à ces jeux signifie réussir à apprendre ou à enseigner quelque chose. Le professeur et les élèves sont vus comme des joueurs qui coopèrent, c'est-à-dire qui agissent de manière conjointe. Le modèle du jeu nous permet de considérer les aspects dynamiques des pratiques, et de les voir sous l'éclairage de notions telles que le gain, les règles, les stratégies. Les jeux d'apprentissage peuvent ou non être reliés à des pratiques ayant cours dans le monde social, à des formes culturellement reconnues, que nous décrivons sous la dénomination de « jeux épistémiques sources ». C'est à partir de cette modélisation que nous cherchons à déterminer ce qui nourrit les pratiques des professeurs qui font l'objet de notre étude.

LE CONTRAT ET LE MILIEU

Pour analyser les jeux d'apprentissage pratiqués au sein de notre corpus, nous faisons appel aux notions de contrat et de milieu.

Le contrat didactique est une notion qui a été produite par Brousseau (1988), puis approfondie dans le cadre de l'élaboration de la TACD. Il s'agit d'un système d'attentes à propos du savoir, entre le professeur et les élèves (Brousseau, *Ibid.*). Telle qu'elle a été produite dans le cadre de la didactique des langues par De Pietro, Matthey & Py (1989), la notion de contrat didactique est envisagée comme une caractéristique de la classe de langue, que la dimension contractuelle distingue d'autres lieux acquisitionnels. En didactique des langues éga-

lement, Cambra Giné (2003) a développé la notion de contrat didactique au sens d'une définition implicite de « droits et de devoirs » (Degache, 2006, p. 2). D'autres chercheurs, comme Moore & Simon (2002), 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.

À la croisée des recherches comparatistes en didactique et des recherches en didactique des langues, Gruson (2006, 2009) a caractérisé trois types de contrats en classe de langue :

- le contrat d'utilisation de la langue étrangère, qui incite les élèves à parler en langue vivante ;
- le contrat de répétition, qui caractérise l'habitude prise par les élèves de répéter ;
- et le contrat de production d'énoncés complets corrects, qui est la trace d'une attente professorale de production de phrases complètes sans erreur.

Nous faisons usage de la notion de contrat dans le but de décrire sur la base de quelles habitudes de travail les professeurs de notre corpus font apprendre des comptines à leurs élèves.

La notion de contrat est inséparable de celle de milieu, ou plutôt de milieu-problème, qui représente le nouveau système à investir (Sensevy, 2011). Le milieu est un « environnement de l'action », un « état du monde problématique » (*Ibid.*, 2011, p. 108) qui présente un certain nombre d'aspérités permettant d'activer des stratégies, des contrats, susceptibles de résoudre ce problème. Il 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 « réel » quand l'apprentissage se fait, quand le « problème » est résolu.

Pour notre travail, les comptines en anglais forment un milieu, que les professeurs font traiter à leurs élèves avec des formes contractuelles spécifiques. Cet arrangement particulier du contrat et du milieu dans le but de faire apprendre aux élèves, constitue, dans le langage théorique dont nous faisons usage, le jeu d'apprentissage.

MÉTHODOLOGIE

Notre travail s'est déroulé en deux étapes. Premièrement, nous avons mis en ligne, au cours de l'année 2011, un questionnaire, renseigné par 108 professeurs des écoles, portant sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues à l'école primaire.

L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES EN ANGLAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

La première partie de ce questionnaire comporte des questions classiques sur le profil des répondants, comme l'ancienneté par exemple. La seconde partie est constituée de neuf scénarios de pratiques, inspirés des questions-scénarios élaborés dans le cadre d'une recherche PIREF sur la lecture et les mathématiques au CP (Sensevy, coord., 2007), qui présentent chacun le déroulement de quelques phases d'une séance de langue à l'école primaire. Les professeurs devaient, pour indiquer leur degré de proximité à la description, se situer sur une échelle allant de 1 (très proche) à 4 (très éloigné). Il leur était possible de commenter de manière libre les scénarios proposés. L'objectif de ce type de questions et des commentaires libres était d'éviter d'obtenir uniquement des réponses produites par et pour le chercheur. En effet, 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 (Piquée, 2008). De plus, les données produites reposent uniquement sur du déclaratif et, dans notre cas, sur des pratiques auto-rapportées. Ces déclarations, qui reflètent un certain point de vue sur la réalité, sont donc à relativiser bien que l'usage des questions-scénarios nous permette peut-être de laisser la place « à des affinités plus ou moins conscientes que les questions classiques ne peuvent saisir » (*Ibid.*, p. 358).

Nous analysons dans notre travail le scénario ayant rencontré le plus fort degré d'adhésion auprès des enseignants. Il s'agit du scénario décrivant l'apprentissage d'une comptine en anglais, dont nous allons présenter la trame un peu plus loin.

Suite à l'analyse des pratiques déclarées des professeurs du questionnaire, nous avons étudié, dans une classe de CM1-CM2, un extrait de séance d'anglais au cours duquel une enseignante travaille sur une comptine. L'épisode étudié est extrait d'un corpus de trois séances filmées dans le cadre d'une recherche ; les séances filmées ne répondaient pas à une commande spécifique concernant le contenu ou la manière de travailler. Il avait simplement été demandé à l'enseignante de donner à voir sa pratique ordinaire. Les séances filmées ont été transcrites sous forme de tableaux indiquant les prénoms (d'emprunt) des personnes, ainsi que leurs actions langagières et non langagières, numérotées.

Après une brève analyse de chaque type de données, nous travaillons à la modélisation d'un jeu épistémique source nous semblant être le plus adéquat pour comprendre comment fonctionne la pratique des comptines en dehors de l'école, et quelle distance cette pratique modélisée présente avec les pratiques de classe que nous étudions dans notre corpus.

Nous croisons donc un grain d'analyse très large, à l'échelle du questionnaire, avec un grain beaucoup plus fin, caractérisé par l'étude d'un épisode dont la durée n'excède pas quelques minutes. L'objectif de cette articulation analytique

n'est pas forcément de chercher à valider une analyse par une autre, parce qu'elle serait effectuée à une échelle différente. Nous avons davantage procédé de manière d'abord relativement générale, avec le questionnaire, pour identifier une pratique qui serait représentative des pratiques des professeurs parce que très répandue. Après avoir identifié la comptine comme un objet très largement plébiscité par les professeurs du questionnaire, nous avons regardé de plus près ce qu'il en était à travers notre étude de séance filmée. Nous avons travaillé dans le but de mieux comprendre les phénomènes observés, de faire ressortir les éventuelles différences entre l'analyse du questionnaire et celle de la classe, tout en gardant à l'esprit que les protocoles de nos deux enquêtes peuvent être à l'origine de certaines différences. L'objectif de cette approche est donc de cerner la complexité d'une pratique, celle de la comptine.

ANALYSE DE L'ADHÉSION AU QUESTIONNAIRE

Le scénario ci-dessous, dont nous allons analyser le degré de proximité aux pratiques des professeurs de notre corpus, est inspiré d'une activité présentée dans un guide pour l'enseignement de l'anglais (Rosenberger, 2003).

L'apprentissage d'une comptine

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

Phase 1

Le professeur fait écouter, sur CD, la comptine *Humpty Dumpty* à deux reprises. Il la fait écouter une troisième fois en fractionnant ainsi l'écoute : « 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 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.

L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES EN ANGLAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

La forte adhésion¹ à ce scénario (83 % des professeurs déclarent en être très proches) est tout à fait en adéquation avec les documents officiels (et donc certainement à des consignes institutionnelles) qui préconisent d'associer le travail phonologique 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 » (MEN, 2007, p. 2).

L'analyse des commentaires a fait ressortir que 57 % des personnes se sentant proches de la phase 1 ont indiqué cette proximité car cette partie de la séance décrit un travail d'écoute audio². Par ailleurs, 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.

D'un autre côté, l'éloignement à la phase 3, dont seuls 20 % des enseignants se sentent proches, suggère qu'il existe peu de lien entre l'apprentissage des langues et l'éducation musicale dans les pratiques des professeurs de notre corpus, qui pourrait d'ailleurs s'avérer fructueux pour l'acquisition de repères phonologiques, notamment en ce qui concerne ici le travail sur le rythme en lien avec l'accentuation.

Pour les professeurs de notre corpus, faire apprendre une comptine, c'est faire mémoriser par l'écoute puis la répétition, et comprendre le contenu à l'aide d'images.

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 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 ». Il s'agit bien ici d'une habitude de travail axée sur la tolérance à l'ambiguïté des énoncés.

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

1. Les autres scénarios ayant rencontré une forte adhésion sont la lecture d'un album pour la jeunesse (77 %) et l'utilisation d'images, des flashcards, pour faire utiliser un vocabulaire spécifique (55 %).

2. La catégorie « écoute audio » regroupe l'écoute d'un CD ou du professeur qui chante.

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 d'écoute et de mémorisation sur la base d'une transmission orale.

Cependant, 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 !! ». Le travail sur le rythme, qui est un élément crucial pour la construction de compétences orales en langue, n'est que très peu travaillé par les répondants à notre questionnaire. En effet, les professeurs insistent davantage sur l'écoute et la compréhension globale de la comptine que sur son rythme.

Ainsi, en termes théoriques, pour que les élèves gagnent aux jeux d'apprentissage que ces professeurs déclarent leur faire jouer, ils doivent mobiliser des stratégies de compréhension orale, ainsi que des stratégies de répétition phonologique. Ils doivent également être capables de s'appuyer sur les images pour comprendre l'histoire que raconte la comptine.

Les enjeux déclarés par les professeurs peuvent s'expliquer par le fait que les personnes ayant répondu à notre enquête sont des professeurs des écoles, et non des spécialistes des langues, et ont donc des difficultés à appréhender le domaine de la phonologie.

ANALYSE DE L'ÉPISODE DE CLASSE

L'épisode qui suit est extrait d'une séance d'anglais en classe de CM1-CM2, au cours de laquelle le professeur (PE) fait apprendre à ses élèves une comptine anglaise, « Can you hop? »³. L'apprentissage de cette comptine fait suite à un travail préalablement mené sur l'énoncé « I can » et sur les verbes d'action en anglais qui décrivent des actions sportives (sauter, courir...).

3. 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, et les gestes adéquats décrits par les verbes. Elle a fait l'objet d'un enregistrement musical pour un CD à destination des jeunes enfants au Canada (<http://debbiecarroll.com/2010/08/can-you-hop-like-a-bunny/>).

L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES EN ANGLAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

400.	PE	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	Ok ! Good !

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 (tdp 401), probablement parce qu'il s'agit d'une habitude d'action fortement ancrée, non seulement dans cette classe, mais à l'école, lors des situations d'apprentissage de chants et de comptines. On peut donc penser que dans l'esprit des élèves, les comptines et les chants s'apprennent par la répétition des paroles récitées par le professeur. Il s'agit d'une habitude de travail de transmission orale basé sur la mémorisation d'énoncés. Le contrat de répétition repose ici sur une 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.

Dans le but de faire comprendre aux élèves ce que signifient les verbes d'action de la comptine, le professeur effectue des mimes au fur et à mesure. De plus, lorsqu'elle mime, elle met en relief les verbes, qui sont les premiers mots accentués des énoncés, en effectuant une césure. Lorsqu'elle prononce ces verbes, l'intonation de sa voix monte et redescend ensuite. Il n'y a pas d'autre travail sur le rythme que ce schéma intonatif que produit le professeur.

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 résumement 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)

Cette entrée dans la langue par le corps soutient également la mémorisation. L'autre intérêt de l'appui sur la gestuelle, lorsqu'elle vise à se faire comprendre d'autrui, 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. 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 et le bras levés le long du corps. Dans ce cas, 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. Le fait de ne pas demander au professeur la traduction, ni une explication supplémentaire, est la trace d'une habitude d'action dans la classe, que nous pourrions caractériser comme un *contrat de tolérance à l'ambiguïté des énoncés en anglais*, dont l'effet serait particulièrement fort dans cette situation. Cette tolérance peut jouer un rôle de moteur pour l'apprentissage, comme l'a souligné Gruson :

« Plusieurs auteurs, dont notamment Ely (1989) et Naiman *et 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)

Cet appui sur des indices porteurs de sens comme la gestuelle est clairement relié à des pratiques « expertes » de communication authentique, ayant cours en dehors du monde de l'école, comme ce peut être par exemple le cas lorsque l'expression d'un visage aide à saisir le sens négatif ou positif d'un message que les mots ne parviennent pas forcément à véhiculer à eux seuls.

Dans cet épisode, les élèves doivent, pour gagner au jeu de la récitation de la comptine à l'aide du modèle professoral, mobiliser des stratégies de compréhension de l'oral, ainsi que des stratégies de répétition phonologique. Ils doivent également prendre appui sur la gestuelle et sur des mots éventuellement déjà connus pour comprendre le sens global de la comptine.

MODÉLISATION COMPARÉE DES DEUX TYPES DE DONNÉES

À partir des descriptions produites, nous modélisons en termes de jeux d'apprentissage les pratiques du professeur qui étudie la comptine « Can you hop », ainsi que celles des professeurs du questionnaire. L'objectif de ce travail est de mieux saisir le fonctionnement de ces pratiques, en nous appuyant sur les mécanismes de pratiques socialement reconnues, soit de jeux épistémiques sources.

Dans l'épisode de classe, l'enseignante *fait répéter une comptine en anglais d'après le modèle du professeur*. Ce jeu d'apprentissage, dont le principal enjeu est de faire apprendre la comptine « Can you hop », se caractérise par des règles définitives (Hintikka, 1994 ; Sensevy, 2011) mettant en jeu l'écoute de la comptine et sa compréhension grâce à la gestuelle, puis la répétition « tous ensemble » (« all together ») d'après le modèle du professeur.

Pour les professeurs de notre corpus, dont les pratiques se retrouvent essentiellement à travers la description du jeu d'apprentissage *faire mémoriser par l'écoute puis la répétition, et comprendre le contenu à l'aide d'images*, il n'y a pas d'activité autour de la gestuelle mais davantage un travail d'écoute et de compréhension à travers des images. Dans les commentaires et remarques que les professeurs ont largement effectués sur ce scénario, la gestuelle n'a pas non plus été évoquée.

Nous allons à présent modéliser deux jeux épistémiques sources afin de déterminer lequel permet de mieux saisir comment fonctionne, dans le cadre d'un apprentissage en langues vivantes, la pratique de la comptine.

La première pratique possible, 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, et leur lexique ainsi que certaines de leurs constructions syntaxiques, peuvent être difficilement accessibles de prime abord, car parfois archaïques. 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 pratique pouvant nourrir notre compréhension des mécanismes de fonctionnement de la comptine en classe de langue est celle de la « formulette » de cour de récréation telle que la pratiquent les enfants entre eux, en particulier lorsqu'ils déterminent par exemple lequel d'entre eux sera éliminé pour jouer à un jeu. Ce type de formule met 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. Pour gagner à ce jeu, il est important de respecter et d'associer précisément le dire et le faire, en rythme. Ces comptines font également partie du patrimoine et se transmettent entre les enfants.

Ces deux pratiques renvoient au classement des comptines 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. Parmi ces deux pratiques que nous avons décrites, celle de la formule de cour de récréation nous semble la plus appropriée pour appréhender la manière dont se joue l'apprentissage dans l'épisode de classe. En effet, pour gagner à ce jeu, il est nécessaire de mobiliser des stratégies liées au respect strict des paroles, des gestes, et du rythme.

Dans la classe qui étudie « Can you hop ? », les élèves développent des capacités de compréhension de l'oral, de répétition à partir du modèle intonatif et phonologique du professeur, et de compréhension appuyée par la gestuelle. Cette façon de faire prend en compte plusieurs aspects caractéristiques du jeu épistémique source. Toutefois, la dimension rythmique, pourtant indispensable au bon fonctionnement de la formule de cour de récréation, n'est pas, ou très peu, présente dans la pratique du professeur. En effet, pour gagner à ce jeu d'apprentissage, il n'est nul besoin de mobiliser des compétences en lien avec le rythme de la langue anglaise.

Par ailleurs, les mécanismes en jeu dans les pratiques des professeurs du questionnaire sont eux aussi distants de ceux qui régissent le jeu épistémique source

L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES EN ANGLAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

que nous avons décrit. Les professeurs insistent davantage sur l'écoute et la compréhension globale de la comptine que sur un travail de gestuelle ou sur le rythme. L'écoute et la compréhension sont évidemment 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 L1.

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 très éloignés des pratiques sociales des formules de cour de récréation. Ils semblent davantage placés en position d'imiter ce type de pratique, sans avoir un accès approfondi au rythme, à la gestuelle et au sens, sans, pourrait-on dire, qu'un accès au « style de pensée » (Fleck, 2005) 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 normal et ne saurait représenter dans ce cadre un manque didactique, car les professeurs n'ont pas forcément l'intention de rendre les élèves sensibles aux façons de réciter des petites formules de cour de récréation. 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.

ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

LE NIVEAU EN LANGUE

Une piste d'explication vient, nous semble-t-il, du fait que pour les enseignants du premier degré, la plupart non spécialistes en langue, la maîtrise de la langue est fragile. Dans le questionnaire, il leur a été demandé 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 considère ne pas avoir ce niveau. Or, 100 %

des répondants ont déclaré être habilités pour enseigner une langue dans leur classe. Cela signifie que la moitié des personnes habilitées l'a été sans avoir le niveau B2 ou, du moins, sans considérer avoir ce niveau, car les données de notre questionnaire reposent sur du déclaratif et donc sur un point de vue que les professeurs considèrent avoir sur la réalité de leurs pratiques. 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, qui semblent en difficulté pour appréhender le domaine de la phonologie. Cet élément plaide pour que la question de la formation en langue des professeurs des écoles, pour qui l'oral semble poser un véritable problème, soit repensée et renforcée, sur le long terme, afin de leur permettre d'acquérir des repères solides dans ce domaine. Nous pouvons d'ailleurs émettre l'hypothèse que la question de l'oral est encore plus criante en anglais parce que c'est une langue que certains professeurs des écoles enseignent par défaut et non par choix.

LES ENJEUX CULTURELS

Dans un autre domaine, on constate que, ni dans l'épisode de classe, ni dans leurs commentaires, les professeurs n'évoquent 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. D'ailleurs, de nombreux enseignants remarquent, dans les commentaires libres qu'ils produisent sur le scénario de la comptine, qu'une partie du travail se fait en français et que cette manière de faire n'expose pas suffisamment les élèves à l'anglais. La comptine semble donc être avant tout vue comme un support d'exposition à la langue, tandis que l'éventuel patrimoine culturel en arrière-plan n'est pas évoqué. Or, il est nécessaire d'intégrer ce travail à l'apprentissage linguistique ; depuis de nombreuses années déjà, des didacticiens des langues-cultures (entre autres, Zarate, 1993, ou Cain et Briane, 1996) ont fait valoir l'intérêt de ne pas cloisonner la langue et la culture. Les formules récitées par les enfants sur les cours de récréation sont d'ailleurs reconnues comme faisant partie d'un patrimoine culturel propre à l'école, et font régulièrement l'objet de recueils publiés à destination d'un jeune public.

LE CROISEMENT DES ANALYSES

Le léger écart entre ce que suggèrent le questionnaire et l'analyse de la séance menée en classe nous invite à la prudence dans l'interprétation de nos résultats. Ceci montre d'ailleurs l'intérêt qu'il y a à croiser des constats tirés d'ana-

lyses fines, intrinsèques, avec des analyses plus vastes, structurales. 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, mais à travers une participation plus directe du chercheur dans la construction des données. Dans notre situation, le fait que nos deux types d'analyses ne parviennent pas tout à fait 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 savoirs 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 et le rythme. En lien avec ce dernier point, il nous semble que cette réflexion devrait être engagée par le biais de la formation initiale et continue des enseignants du primaire afin qu'ils saisissent mieux les enjeux propres aux situations qu'ils mettent en œuvre.

CONCLUSION

L'apprentissage de chants et de comptines est une pratique très populaire à l'école élémentaire. À travers nos analyses empiriques, nous avons cherché à explorer les mécanismes de fonctionnement de ces objets de travail, qui semblent au premier abord très connus des enseignants. La comparaison de la modélisation en jeux d'apprentissage des pratiques de classe, avec celle d'une pratique comme la formule de cour de récréation qui fait appel à des stratégies qui associent le rythme, le dire et le faire, démontre que ces aspects qui font le cœur de ces pratiques sources sont finalement méconnus.

Les déclarations des professeurs du questionnaire tendent également à faire ressortir cet autre constat : les enjeux de savoir, tels qu'ils semblent appréhendés dans les déclarations, tendent quelque peu à s'effacer derrière une focalisation sur la tâche (Chini, 2009) car ils ne prennent que très peu en compte des aspects comme le rythme, la gestuelle ou la culture qui se trouvent pourtant au cœur des pratiques, mais qui nécessitent peut-être un travail plus approfondi. Or, cet effacement empêche de prendre en compte la spécificité du contexte institutionnel et son décalage avec des pratiques sociales qui pourraient les nourrir. Cet enrichissement 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'ingénieries construites coopérativement entre des chercheurs et des enseignants sur le terrain. Une réflexion sur la façon de travailler les comptines en langues vivantes pourrait constituer un axe de travail coopératif tout à fait adapté aux besoins mis au jour au cours de notre recherche.

Carole Le Hénaff

Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique
(CREAD – EA 3875)
Université de Bretagne Occidentale (UBO) – ESPE de Bretagne

Bibliographie

- Aden J., Stone A. (2011). Écriture collective d'une pièce de théâtre en collège. *Les Langues Modernes*, n° 2, p. 13-19.
- Arleo A. (2001). Do Children's Rhymes Reveal Universal Metrical Patterns? *Bulletin de la Société de Stylistique anglaise*, n° 22, p. 125-145.
- Brailoiu C. (1973). La rythmique enfantine. Notions liminaires. In G. Rouget (dir.). *Problèmes d'ethnomusicologie*. Genève : Minkoff Reprint, p. 265-299.
- Brousseau G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des mathématiques*, n°9, 3, p. 309-336.
- Burling R. (1966). The Metrics of Children's Verse: a Cross-Linguistic Study. *American Anthropologist*, n° 68, p. 1418-1441.
- Cain A., Briane C. (1996). *Culture, civilisation : propositions pour un enseignement en classe d'anglais*. Paris : Ophrys – INRP.
- Cambra Giné M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- 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*, n° 6, 2, p. 5-18.
- Degache C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. *Le français dans le Monde, Recherches et Applications*, p. 58-74.
- De Pietro J-F., Matthey M., Py B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » In D. Weil et H. Fougier (dir.). *Actes du Colloque Régional de Linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines.
- Dewey J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dewey J., Bentley A. (1949). *Knowing and the Known*. Boston : Beacon Press.
- Ely C-M. (1989). Tolerance of Ambiguity and Use of Second Language Learning Strategies. *Foreign Language Annals*, n° 22, 5, p. 437-445.
- Fleck L. (2005) [1934]. *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Gruson B. (2006). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre. Analyse comparative*

L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES EN ANGLAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième. Thèse, Université Rennes 2, Rennes.

Gruson B. (2009). Étude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en 6^e. *Revue Suisse Des Sciences de l'Éducation*, n° 31, p. 641-659.

Gruson B., Forest D., Loquet M. (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique.* Rennes : PUR.

Hintikka J. (1994). *Fondements d'une théorie du langage.* Paris : PUF.

Moore D., Simon D-L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 16, p. 121-144.

Naiman N., Frohlich M., Stern D., Todesco A. (1978). *The Good Language Learner.* Canada: Ontario Institute for Studies in Education.

Opie I., Opie P. (1959). *The Lore and Language of Schoolchildren.* Oxford: Oxford University Press.

Paris : MEN. Programmes de langues étrangères pour l'école primaire : préambule commun. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 8 du 30 août 2007, p. 20-33.

Piquée C. (2008). Varier sa pratique de classe : quels effets sur les progrès des élèves au CP ? *Éducation et Didactique*, n° 2, p. 119-138.

Rosenberger S. (2003). *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire.* Paris : Retz.

Sebanz N., Bekkering H., Knoblich G. (2006). Joint Action : Bodies and Minds Moving Together. *Trends in Cognitive Sciences*, n° 10, 2, p. 70-76.

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

Sensevy G., Mercier A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy G. (2011). *Le Sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck.

Vernant D. (1997). *Du Discours à l'action.* Paris : PUF.

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

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

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
----------	----------	-------	---------	-------	---------

Selon vous, quel est votre niveau dans les langues pour lesquelles vous êtes habilités?

	A1 (niveau de conversations très simples)	B1 (niveau du discours simple et cohérent)	B2 (niveau avancé)	C1 (niveau très avancé)
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

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 ?

L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES EN ANGLAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

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 :

17) Selon vous, quelles sortes d'activités sont les plus pertinentes pour articuler la langue et la culture étrangères ?

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.

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*.

Phase 1

Le professeur fait écouter, sur CD, la comptine *Humpty Dumpty* à deux reprises. Il la fait écouter une troisième fois en fractionnant ainsi l'écoute : « 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 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.

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 ?

