



**HAL**  
open science

# Les compétences en langue et en culture étrangères à l'école primaire : élaboration d'une enquête quantitative et exemple d'analyse qualitative de séances de visioconférence

Carole Le Hénaff

► **To cite this version:**

Carole Le Hénaff. Les compétences en langue et en culture étrangères à l'école primaire : élaboration d'une enquête quantitative et exemple d'analyse qualitative de séances de visioconférence. COLLOQUE ACEDLE 2009, Les langues tout au long de la vie, Dec 2009, Lille, France. pp.169-181. hal-01061600

**HAL Id: hal-01061600**

**<https://hal.science/hal-01061600>**

Submitted on 15 Sep 2014

**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.

# **Les compétences en langue et en culture étrangères à l'école primaire : élaboration d'une enquête quantitative et exemple d'analyse qualitative de séances de visioconférence**

Carole Le Hénaff<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Rennes 2, France

## **Mots-Clés**

Didactique, pratique, analyse qualitative et quantitative

## **1. Introduction**

La recherche présentée est issue d'une thèse en cours qui étudie la manière dont se nouent les relations entre les compétences culturelles et linguistiques au cours de séances de langue étrangère au cycle 3 de l'école primaire.

Notre recherche s'appuie sur des données empiriques quantitatives et qualitatives et sur un cadre théorique articulant des concepts de didactique des langues et cultures (notamment, Aden, 2007; Gruson, 2007; Puren, 2002; Zarate, 1993), mais aussi de didactique des mathématiques dans une perspective comparatiste (entre autres, Brousseau, 1998; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000; Sensevy & Mercier, 2007).

Les traits distinctifs de notre méthode d'analyse se caractérisent par une approche ascendante de notre corpus empirique, d'où une analyse de type clinique (Foucault, 1963 ; Leutenegger, 2000) et sans hypothèse préalablement posée.

Nous avons pour objectif :

1. d'établir, pour l'école primaire, un état des lieux des pratiques d'enseignement en langues étrangères et du lien qui est fait avec la découverte culturelle de l'étranger,
2. de travailler sur la construction de séquences d'enseignement avec des professeurs des écoles pour les mettre en place dans les classes, les analyser pour mesurer (autant que possible) leur efficacité,
3. de produire des pistes pour l'apprentissage des langues vivantes qui intègrent de manière optimale la découverte des faits culturels.

## **2. Cadre théorique**

### ***2.1. La didactique des langues et des cultures***

La première catégorie de concepts concerne les notions liées à la place et au statut de la culture et de la civilisation au sein des cours de langue, mais aussi au sein des apprentissages en général. Il s'agit en premier lieu d'établir clairement ce que nous entendons par « culture » et par « compétence culturelle ». Dans nos travaux, la culture est l'ensemble des comportements des sociétés, ainsi que l'ensemble des aspects intellectuels et sociaux propres à une civilisation et à un peuple (Bailly, 1998). Les concepts que nous empruntons à la didactique des langues et des cultures nous permettent également de décrire l'articulation entre les compétences linguistiques et culturelles mises en place par les professeurs, ainsi que de saisir les enjeux liés à cette articulation.

Nous prenons aussi en compte la déclinaison de la compétence culturelle en cinq champs, tels que les a décrits Puren (2002) : la composante transculturelle, culturelle, interculturelle, multiculturelle, et co-culturelle. Ce dernier champ s'inscrit dans la perspective actionnelle du Cadre Européen car il envisage la compétence culturelle dans l'action sociale. La composante co-culturelle englobe les notions de comportements et de valeurs. Elle se fonde sur un processus qui se construit progressivement au fil du travail mené par des personnes issues de cultures différentes. Il ne s'agit plus seulement ici de co-existence ou de

---

cohabitation, mais d'un véritable partage de valeurs communes. Ces concepts théoriques constituent, avec d'autres, des outils fructueux pour nos analyses de données.

## ***2.2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues***

Nous portons également un intérêt particulier au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) qui constitue à la fois un objet et un outil d'analyse. Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et dans les programmes de l'école élémentaire (2007) qui s'inspirent de ce Cadre, la compétence culturelle des élèves est décrite comme un acte social et la langue étrangère l'outil qui permet d'accomplir cet acte, ces « tâches sociales » (Puren, 2002). L'objectif annoncé est l'apprentissage d'une langue étrangère comme moyen d'action sociale. L'élève est devenu un actant qui accomplit des tâches langagières mais pas seulement : il accomplit et est amené à accomplir des tâches sociales.

L'ancrage des tâches sociales dans la culture apparaît comme une évidence, et la disparition de cette « frontière du linguistique et du culturel » la conclusion logique de l'approche à retenir pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.

## ***2.3. Concepts de didactique des mathématiques***

Les concepts de didactique des mathématiques, qui sont dans nos travaux spécifiés à la didactique des langues et des cultures, portent notamment sur l'action du professeur et sur la théorie de l'action conjointe en didactique (notamment, Sensevy & Mercier, 2007).

La théorie de l'action conjointe en didactique se centre sur les interactions entre le savoir, le professeur et les élèves et sur l'action commune du professeur et des élèves autour du savoir. Ces quelques lignes extraites de l'ouvrage *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (Sensevy & Mercier, 2007) précisent dans quel sens et pourquoi nous emploierons la notion d'action conjointe du professeur et des élèves, telle qu'elle a été décrite dans les travaux de Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni :

*Une action didactique est nécessairement conjointe. Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner. Il existe des moments où quelqu'un enseigne sans que personne n'apprenne rien ; on peut d'autre part clairement apprendre certaines choses sans être enseigné. Mais ce qui caractérise une institution didactique, c'est qu'on y enseigne à des personnes censées apprendre. (Sensevy, 2007 : 14)*

Le contrat didactique peut être défini comme un système d'attentes entre le professeur et les élèves à propos du savoir.

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

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

La « chronogénèse », ou temps didactique, est la disposition du savoir sur l'axe du temps, que l'on nomme parfois progression. L'utilisation du dictionnaire peut répondre à un objectif chronogénétique, celui de faire avancer plus vite les élèves dans la séance. Au lieu de transmettre directement les connaissances à la classe, lorsque le professeur introduit

---

l'utilisation du dictionnaire lors de la découverte d'un texte écrit en anglais, il modifie non seulement le milieu mais également l'espace « topogénétique » occupé par les élèves : ils occupent en effet une plus grande place à cet instant précis. Ces concepts guident fortement nos analyses qualitatives.

### 3. Analyses qualitatives

Préalablement à la construction collaborative d'une séquence d'anglais, plusieurs types d'analyses ont été conduits. Des analyses qualitatives ont été menées ; des séances de langue, mises en œuvre par différents professeurs des écoles, ont fait l'objet d'analyses didactiques fines.

Nous allons présenter une petite partie de ces séances, c'est-à-dire celles qui intègrent un dispositif de visioconférence entre des classes françaises et britanniques.

Pour cela, deux types de données ont été recueillies : des données «primaires» recueillies sur le terrain (enregistrements vidéo, documents des élèves), et des données «secondaires» qui sont une extension des données primaires sous forme de transcriptions et de synopsis. Les données secondaires se présentent sous la forme de transcriptions de séances et de synopsis larges (des tableaux permettant de dégager une vue globale du déroulement de la séance).

Des séances les plus variées possibles ont été choisies afin d'explorer un maximum de pratiques. Ce travail d'analyses qualitatives a été doublé d'un travail d'analyse de type quantitatif, avec le recueil des questionnaires.

Un corpus de dix séances, dont des séances de visioconférence, a été constitué :

**Tableau 1 – Corpus de données.**

Intitulé des séances	Nombre de	Niveau de	Ancienneté du	Diplôme particulier du	Situation géographique	Méthode	Connaissances
----------------------	-----------	-----------	---------------	------------------------	------------------------	---------	---------------

	séances	classe	professeur	professeur	-que	utilisée	travaillées
Séances Laval	3	CM1- CM2	+ de 15 ans	Habilité anglais	Zone semi- rurale	Aucune	La constitution du drapeau britannique
Séances Brest Sanq.	2	CM1	+ de 15 ans	Habilité anglais	Zone urbaine	Visioconfé- -rence	Parler de soi et des autres ; les animaux et les monstres
Séance Quimper	1	CE2- CM1	- de 5 ans	Habilité anglais	Zone urbaine sensible	Visioconfé- -rence	Additions et soustractions en anglais
Séance Rennes	1	CM1	+ de 15 ans	Habilité anglais	Zone urbaine	Aucune	Le corps humain
Séance Brest La F.	1	CM1	+ de 10 ans	Habilité anglais	Zone urbaine	Visioconfé- -rence	L'heure
Séance Alma	1	CM2	+ de 15 ans	Habilité anglais	Zone urbaine sensible	Domino	Pièces de la maison et vêtements
Séance Auray	1	CM1	+ de 10 ans	Habilité anglais	Zone semi- rurale	Visioconfé- -rence	Parler de soi et des autres

Voici un exemple d'une analyse qualitative fine d'un épisode en classe de langue, qui nous a permis d'identifier un type d'obstacle à la compréhension en situation d'enseignement de l'anglais par visioconférence entre une classe française et britannique :

**Tableau 2 – Episode.**

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

Ici, deux élèves interagissent en présence de leurs professeurs (PE FR pour le Professeur des Ecoles français, PE GB pour le professeur britannique). L'élève anglaise, Alyssa, demande à Sophie, élève française, quel sport elle pratique. Il est intéressant de noter le nombre d'occurrences du mot "handball" (7 fois) avant qu'il soit compris. Ce mot pose problème, de plusieurs manières. En premier lieu, l'abréviation « hand », pourtant courante en France, n'est pas comprise d'un anglais, pour qui ce mot signifie « main ». L'enseignant français semble s'en rendre compte et demande à Sophie de dire « le mot complet ». Il s'agit là d'un effet de contrat didactique qui rend bien compte d'un profil de pratique de l'enseignement de l'anglais : l'adaptation à l'étranger est une clé de la communication (dire un mot entier, parler plus fort...). Le problème du mot « handball » est qu'il est issu de l'allemand. Ce sport est en effet né en Allemagne. Au tour de parole 61 cependant, l'enseignant français met l'accent sur « ball ». Mais l'intonation qu'il utilise recouvre une autre signification en anglais. « **Handball** » en anglais veut dire qu'il y a main lors d'un match de football. Au tour de parole 63, le professeur français répète le mot, sans l'accentuer particulièrement, puis en



---

déplaçant l'accent au début : son collègue anglais finit enfin par comprendre. Le poids du contexte cognitif de l'action (ou milieu) est ici très important.

En outre, la pratique du handball est plus répandue en France qu'en Angleterre. Cette différence culturelle est tout aussi déterminante que la prononciation du mot « handball » pour la réussite de l'échange. L'influence du contexte culturel sur la langue, et donc sur les obstacles communicatifs qui apparaissent, est évidente.

#### **4. Analyses quantitatives**

L'autre partie du travail mené s'appuie sur des données quantitatives, avec des questionnaires à grande échelle ayant pour objectif d'explorer les types de pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures.

Dans ces questionnaires, les professeurs doivent notamment situer leurs pratiques par rapport à des scénarios de pratiques de classe, inspirés de ceux élaborés lors de travaux en didactique de la lecture et des mathématiques (Sensevy, 2007). Chaque scénario présente le déroulement d'une séance de langue. Le travail de construction des scénarios est un élément méthodologique crucial pour notre recherche. Il s'agit en effet de construire des descriptions i) dans lesquelles les professeurs se reconnaissent et qui soient donc suffisamment claires pour être comprises de personnes qui n'ont pas vu la séance; ii) qui soient suffisamment typiques pour contraster les pratiques des professeurs enquêtés. Pour se situer par rapport à ces descriptions de pratiques, les professeurs doivent indiquer leur degré de proximité avec le travail décrit, et indiquer les raisons pour lesquelles ils se sentent ou non en proximité avec ladite pratique.

Voici un exemple de scénario :

##### Exemple de scénario

### Scénario 8 : l'apprentissage d'une comptine

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

#### Par exemple :

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

#### Phase 1

Le professeur fait écouter, sur CD, la comptine Humpty Dumpty.

#### 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 fait répéter les paroles de la comptine de manière fractionnée, en s'accompagnant du battement des mains sur les tables.

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

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

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

Les réponses obtenues en termes de proximité ont pour objectif d'élaborer des profils de pratiques enseignantes des langues et cultures étrangères<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> L'ensemble des questionnaires est en ligne à l'adresse suivante : <http://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dEg2U3VRcm8wZ1JpaXRwNU5DaWU5U1E6MA>.

## 5. Conclusion

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

### *Bibliographie*

- Aden, J. (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Cergy-Pontoise : Le Manuscrit.
- Audras, I. et Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Alsic*, 11, 2008, 175-204.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Castelloti, V. (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : PUR.
- Chini, D. (2008). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Ophrys.
- Demaizière, F. (2001). Outils : de l'amnésie au fantasme. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 35, 1-4.

Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.

Furstenberg, G., English, K. (2006). *Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas de Cultura*. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, 178-191.

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

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

Lahogue, A. (2009). La visioconférence dans l'enseignement des langues. Mémoire de Master 2, Université de 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.

Morisse, D. (2007). Tele-Tandem pour apprendre l'allemand en Zone d'Education Prioritaire, Mémoire de Master 2, Université de Nantes.

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. Grenoble: La pensée sauvage.

Marquet, P. et Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences. *Alsic*, 6 (2), 3-19.

Moore, D. (coord.). (1995). *L'éveil au langage*. Actes des Rencontres en Didactique des Langues, Notions en Questions. Paris : Didier Erudition.

---

O' Dowd, R. (2005). Negotiating Sociocultural and Institutional Contexts: The Case of Spanish-American Telecollaboration. *Language and intercultural communication*, 5 (1), 40-56.

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

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

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

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

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

## À propos de l'auteur

**Carole Le Hénaff** est doctorante en sciences de l'éducation au laboratoire du CREAD à l'Université de Bretagne Occidentale et à l'IUFM de Bretagne. Sa thèse vise à examiner comment sont enseignées et apprises les langues étrangères, spécifiquement l'anglais, à l'école élémentaire.

**Courriel :** [caroloh@wanadoo.fr](mailto:caroloh@wanadoo.fr).

*Actes du colloque Acedle, Université Lille 3 – 10-12 décembre 2009*

*« Recherches en didactique des langues – Les langues tout au long de la vie »*

---

**Adresse :** IUFM de Bretagne, site de Rennes, 153, rue de St Malo, 53000 Rennes, France.