



HAL
open science

Utiliser le contexte culturel pour mieux communiquer en langue étrangère

Carole Le Hénaff

► To cite this version:

Carole Le Hénaff. Utiliser le contexte culturel pour mieux communiquer en langue étrangère. Jeunes Chercheurs en Sciences de l'Education, Dec 2009, Rouen, France. hal-01139204

HAL Id: hal-01139204

<https://hal.science/hal-01139204>

Submitted on 3 Apr 2015

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.



Utiliser le contexte culturel pour mieux communiquer en langue étrangère

Le Hénaff Carole

Doctorante en sciences de l'éducation

Université Rennes 2

Laboratoire d'appartenance : CREAD (Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique), EA n°3875

RÉSUMÉ.

Le présent article porte sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures étrangères à l'école, dont l'enseignement est l'objet d'attentes sociales fortes en lien avec le développement de l'espace européen et des échanges internationaux. Pourtant, il n'existe encore que peu de recherches sur les pratiques de cet enseignement et sur les relations qui unissent les compétences linguistiques et culturelles. Cet article tente de mettre en lumière quels sont les éléments sur lesquels les élèves prennent appui pour s'approprier des compétences linguistiques. L'analyse d'épisodes didactiques permet de mettre à jour certains phénomènes, afin de disposer d'indicateurs susceptibles d'éclairer les difficultés rencontrées par les élèves pour communiquer en langue étrangère.

MOTS-CLÉS : *langue vivante, culture, compétence, didactique, apprentissage, enseignement*

Introduction

Le présent article présente un corpus de données recueilli dans le cadre d'un travail de doctorat en sciences de l'éducation. La thèse en cours porte sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement de l'anglais, à l'école primaire. Au niveau institutionnel, des textes comme le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues s'imposent de plus en plus. Il est désormais communément admis que les interactions langagières sont empreintes de codes socio-culturels et qu'il n'est plus possible d'enseigner une langue étrangère dissociée de la culture.

Toutefois, la question de cette articulation dans les pratiques de classe reste posée. Dans les textes de référence, les compétences culturelles apparaissent souvent à un niveau de généralité assez fort qui pose la question de leur mise en œuvre sur le terrain. Qu'en est-il réellement des pratiques effectives ?

L'objectif des travaux menés est d'expliquer sous quelles conditions les compétences en culture étrangère aident à une meilleure communication. C'est-à-dire en quoi les références culturelles du pays dont la langue est étudiée en classe permettent de mieux appréhender l'apprentissage de la langue. Il sera fait état des premiers résultats d'une recherche exploratoire en didactique des langues. Deux épisodes didactiques seront examinés. Ils serviront à illustrer comment, en classe d'anglais avec des élèves débutants, l'arrière-plan culturel qui entoure le lexique peut aider en situation de communication.

Cette recherche convoque, pour ses analyses, un cadre théorique qui articule des outils conceptuels élaborés dans le cadre des travaux sur la didactique des langues-cultures et empruntés à la théorie de l'action conjointe en didactique.

Aspects théoriques

Les outils théoriques dont il est fait usage sont empruntés à des domaines de recherche complémentaires, que nous allons présenter en deux catégories.

La première 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).

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

Puren a complété cette définition en fractionnant la compétence culturelle en cinq parties. Ces cinq domaines sont en liaison étroite :

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

Le cadre théorique utilisé pour analyser le matériau empirique s'articule aussi autour de concepts empruntés à la didactique des langues et des cultures (notamment, Aden, 2006, 2007 ; Gruson, 2006 ; Puren, 2006 ; Zarate, 1991), qui permettent :

- de décrire l'articulation entre les compétences linguistiques et culturelles mises en place par les professeurs (comment s'opère concrètement cette articulation en classe ?)
- de saisir les enjeux liés à cette articulation (par exemple, quel est l'impact de l'utilisation du contexte culturel en situation d'utilisation de la langue étrangère ? dans quelle mesure les références culturelles permettent-elles d'introduire une meilleure communication entre interlocuteurs ?).

La seconde catégorie d'outils théoriques renvoie à des écrits en didactique portant sur l'action du professeur. Ces travaux constituent, pour notre travail, un outil d'analyse fructueux dans la compréhension de certains phénomènes didactiques. Il s'agit d'étudier les effets de l'action professorale sur les élèves, l'efficacité professorale au sein de la classe de langue, et d'observer les effets de l'action des élèves sur celle du professeur. 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 nous employons 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)

D'autres notions sont cruciales pour l'analyse des données, comme celle de contrat didactique. En classe, le phénomène du contrat didactique correspond à un système d'attentes entre le maître et les élèves à propos du savoir (Brousseau, 1980). Ce contrat est une trace des exigences habituelles du maître envers les élèves et des pratiques répétées plusieurs fois en classe. Des élèves qui ont par exemple toujours résolu des problèmes de

géométrie comportant une réponse **sont habitués** à ce type de situation et **s'attendent** à ce qu'il y ait une réponse, ce qui explique qu'ils proposent toujours une solution aux problèmes que pose le professeur, même si un problème est impossible à résoudre.

Beaucoup d'autres notions permettent de décrire l'action du professeur et des élèves. Un groupe de chercheurs qui travaillent dans le cadre de la didactique des mathématiques et des approches comparatistes (notamment, Brousseau, 1998 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy, 2001; Sensevy et al., 2005 ; Sensevy & Mercier, 2007) a également défini des concepts qui fournissent un cadre d'analyse intéressant pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Par exemple, pour décrire les techniques et ressources langagières et non langagières utilisées en classe de langue, nous utilisons le cadre d'analyse suivant, formé par trois « genèses »¹ :

- la **mésogénèse**, soit la façon dont le professeur gère le rapport effectif des élèves à la situation et à ses milieux,
- la **chronogénèse**, soit la manière dont le maître organise le déroulement du temps didactique et la façon dont il agence les connaissances nouvelles et anciennes
- la **topogénèse**, soit la façon dont l'enseignant régule le partage des responsabilités entre lui et ses élèves.

Le recours à ce triplet de notions décrit le fonctionnement du système didactique en lien avec le travail de définition, de régulation et de dévolution produit par chaque professeur². Ces outils théoriques sont issus de la didactique des mathématiques mais nous les spécifions, dans notre travail, à la didactique des langues et des cultures étrangères. Ils constituent un moyen d'organiser l'analyse et l'interprétation du matériau empirique.

Méthodologie et présentation du matériau empirique

Les analyses présentées ici prennent appui sur les pratiques professionnelles de deux professeurs des écoles, l'un en CE2 et l'autre en CM1-CM2. Les enseignants de ces classes sont en poste depuis de nombreuses années, et enseignent l'anglais à leur classe depuis longtemps également. Les séances ont été filmées ; les données sont constituées de deux enregistrements vidéos pour chaque séance, un enregistrement par une caméra à grand angle placée au fond de la classe, et un enregistrement par une caméra qui se déplaçait afin de recueillir des détails plus précis de l'action didactique, et notamment de la prise de parole des élèves.

Les données dites « primaires » sont les enregistrements audio et vidéo et les documents utilisés à la fois par l'enseignant et par les élèves. Il s'agit par exemple des fiches de préparation des professeurs, des documents à usage collectif utilisés en classe, des documents dont dispose chaque élève.

Les données « secondaires » sont une extension des données primaires. Après le recueil de ces données « brutes », une mise en forme intermédiaire en a été établie. Les séances filmées ont été retranscrites, entre autres, sous forme de transcripts, mis en forme selon les modalités suivantes : chaque échange correspond à un numéro de tour de parole. Les actants sont désignés selon un prénom emprunté pour les élèves et des initiales pour les adultes : PE pour Professeur des Ecoles dans la classe de CM1-CM2, et dans la classe de CE2, PE FR

¹ Sur la définition de ces trois genèses, voir, entre autres, Sensevy & al., 2000 et Schubauer-Leoni, 2001.

² Sur la description des outils utilisés pour décrire les structures générales de l'action professorale selon quatre grandes catégories - *définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser* -, voir l'article de Sensevy et al. (2000) qui constitue le point de départ d'un travail général de l'étude de l'action du professeur.

pour le Professeur des Ecoles français, PE GB pour l'enseignant britannique. Les énoncés produits, ainsi que les actions langagières et non langagières, sont indiqués dans une troisième colonne :

Numéro du tour de parole	Actant	Enoncés produits Actions langagières et <i>non langagières</i>
--------------------------	--------	---

Modalités de transcriptions, tableau 1.

La forme de transcription empruntée au travail de thèse de Brigitte Gruson (2006, p. 66), suit le modèle de convention inspiré par Vion (1992), et peut se résumer ainsi :

- « - pause très brève, brève, moyenne : +, ++, +++
- interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur : /
- séquence dont l'interprétation reste incertaine : <grey ?>. »

Les données ont été complétées par différents types d'entretiens avec les enseignants.

Corpus de données et analyse

Pour illustrer la problématique, nous avons choisi de présenter un éventail de situations dont certains aspects seulement sont ici analysés. Il s'agit d'identifier, dans les cas étudiés, les **conditions sous lesquelles les élèves acquièrent et développent des compétences en culture étrangère et dans quelle mesure la maîtrise de ces compétences agit sur le développement des compétences linguistiques**. Le corpus étudié correspond à de brefs extraits des séances qui ont été filmées. Deux extraits, ou épisodes, font l'objet d'une analyse. L'analyse se focalise sur de brèves interactions, limitées à quelques tours de parole. Ces interactions sont emblématiques de la forme générale donnée à la séance par le professeur, c'est-à-dire qu'elles sont caractéristiques de sa pratique lors de cette séance, qui a fait par ailleurs l'objet d'analyses plus approfondies et à des grains plus larges³.

Extrait de la séance d'anglais en CM1-CM2

Cet épisode de quelques secondes se situe à la fin d'une séance sur la géographie des Iles Britanniques.

Le travail des élèves est de coller 3 étiquettes sur 3 cartes différentes :

- une première carte qui représente la Grande-Bretagne uniquement (Pays de Galles, Angleterre, Ecosse)
- une deuxième carte qui comporte le Royaume-Uni (Grande-Bretagne et Irlande du Nord)
- une troisième carte avec les Iles Britanniques (Pays de Galles, Angleterre, Ecosse, Irlande du Nord et du Sud).

³ Des visions à plus large grain (visions « synoptiques ») des séances ont été élaborées préalablement à la sélection de situations plus détaillées, qui ont ensuite permis de produire des analyses fines.

Sur chaque carte, il faut coller une étiquette en anglais : Great Britain, United Kingdom et British Isles. Les élèves ne connaissent pas la signification des étiquettes ; pour les aider à traduire, leur professeur leur a donné un petit texte explicatif en français :

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 **Iles 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'Ecosse 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 explicatif des élèves, figure 1.

Après avoir donné la consigne du travail et laissé les élèves réfléchir quelques minutes, voici ce qui se produit : l'enseignante interrompt le travail afin de faire identifier aux élèves les mots anglais (The United Kingdom, Great Britain, The British Isles) en établissant des correspondances entre les deux langues car ils rencontrent des difficultés. Le professeur discute avec la classe à ce sujet et suggère aux élèves de repérer des similitudes entre l'écriture des mots français et anglais (tour de parole 78). Mais un élève intervient et explique ce qui l'a aidé à comprendre le mot « United Kingdom » :

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 + Iles 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 < United Kingdom >
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 », comme au 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 + Timothée ?

Transcription de l'épisode en CMI-CM2 sur United Kingdom, tableau 2.

Il est intéressant de noter que c'est probablement l'utilisation du contexte culturel qui a aidé l'élève, Charly, à comprendre et à interpréter correctement le mot « Kingdom ». Le fait de savoir que le Royaume-Uni est gouverné par un roi (tour de parole 81) lui a permis d'identifier un rapport entre le mot à traduire et une référence culturelle. Le contexte culturel a servi d'appui à sa compréhension. Charly a établi un rapport au milieu (en tant que contexte cognitif constitué des connaissances nouvelles et anciennes, Sensevy, 2007) qui lui a permis de recourir à une approche du travail différente de celle recommandée par l'enseignante.

Une rupture du contrat didactique s'opère pendant cet épisode : en effet, le professeur ne s'attend pas à ce que les élèves s'appuient sur leurs connaissances culturelles sur le régime politique du Royaume-Uni pour traduire le mot « Kingdom ». Elle s'attendait à ce que les élèves procèdent par élimination et comprennent à la fin que « United Kingdom » signifiait « Royaume-Uni » (tour de parole 84). Pourquoi ? Peut-être s'agit-il d'une pratique habituelle en classe de langue : lorsqu'on veut comprendre un mot inconnu en anglais, on se réfère d'abord à la proximité linguistique (ressemblance entre les mots), si c'est le cas, mais pas à ses compétences culturelles. Charly a toutefois pris de la distance avec cette forme de contrat didactique car il a eu recours à une autre procédure, qui a fonctionné.

On voit se manifester explicitement le lien qui unit les compétences culturelles et linguistiques. Cet épisode souligne clairement combien culture et langue se construisent simultanément : l'intervention de Charly, qui a réfléchi à la signification de « United Kingdom » en pensant au mot « roi », et qui a donc compris que la représentation de leur pays par les habitants du Royaume-Uni passait par la notion de royauté, illustre cette articulation. Cet épisode est particulièrement intéressant car il met à jour l'intérêt que représente l'examen d'une terminologie précise en langue étrangère liée à un fait culturel.

Episode de la séance d'anglais en CE2

Cet épisode est extrait d'une séance d'anglais en classe de CE2. Il s'agit d'une séance d'échange entre élèves français et anglais par visioconférence. Les élèves français et anglais sont assis à leur place et la caméra est orientée, en Angleterre, sur Alyssa et en France, sur Marianne. L'enseignant français (PE FR) est debout, face à la télévision. Il s'agit d'un des premiers contacts entre les deux classes, et de la première utilisation du matériel de visioconférence par le professeur anglais (PE GB). Cette phase est une sorte de rituel d'entrée dans la séance, avec la prise de parole et des échanges entre deux élèves. Le seul support à leur disposition, à part le matériel nécessaire à la visioconférence, est une étiquette-prénom pour chaque élève.

54.	Alyssa	What kind of sport do you like?
55.	PE (FR)	What sport do you like? Sport +++ le sport.
56.	Marianne	Euh...je fais du hand.
57.	PE (FR)	Dis le mot complet.
58.	Marianne	Du handball.
59.	PE (FR)	Oui.
60.	Marianne	Je fais du handball.
61.	PE (FR)	Handball.
62.	Marianne	Je fais du handball.
63.	PE (FR)	Handball. Handball (<i>prononciation anglaise à destination de PE GB</i>).
64.	PE (GB)	All right.
65.	Alyssa	When is your birthday?

Transcription de l'épisode en CE2 sur le handball, tableau 4.

Il est intéressant de noter ici le nombre d'occurrences du mot "handball" (7 fois) avant qu'il soit compris, du moins par le professeur anglais (qui répond « all right » au tour de parole 64), car on ne sait pas si Alyssa a compris la réponse⁴. Cet épisode est tout à fait révélateur des obstacles que peut présenter une incompréhension culturelle au bon déroulement d'une communication. En effet, le mot « handball » pose problème, de plusieurs manières. En premier lieu, l'abréviation « hand », pourtant courante en France, que Marianne utilise (tour de parole 56), n'est pas comprise d'un anglais, adulte ou enfant. Ce mot signifie « main » en anglais et cette abréviation pour désigner ce sport ne fait pas partie du langage courant. L'enseignant français semble s'en rendre compte et demande à Marianne de dire « le mot complet » (tour de parole 57), ce qu'elle fait (tour de parole 58). Le problème que pose le mot « handball », c'est qu'il est prononcé en français d'après sa prononciation d'origine car c'est un mot issu de l'allemand. Ce sport est en effet né en Allemagne et a été diffusé (de même que sa prononciation !) à d'autres pays. L'influence du contexte culturel sur la langue, et donc sur les obstacles communicatifs qui apparaissent, est évidente. On comprend aisément combien il est difficile pour chacun (élèves comme professeurs) de s'en sortir dans cette situation.

Au tour de parole 61 cependant, l'enseignant français réalise que l'incompréhension est liée à la prononciation et 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. Voilà pourquoi ni Alyssa ni son enseignant ne font part de leur compréhension. 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 (tour de parole 64). Quant à Alyssa, il est probable que ces répétitions et ces changements de longueur et d'accentuation du mot aient perturbé sa compréhension.

Cet épisode est un indicateur intéressant de la difficulté du bon déroulement d'un échange entre interlocuteurs de langues et des cultures étrangères car on y perçoit la difficulté et la nécessité de se faire comprendre un minimum pour faire passer son message. Le poids du contexte cognitif de l'action (ou milieu) est très important. Le professeur cherche à aménager le milieu à plusieurs reprises pour faciliter l'échange mais il doit faire face à plusieurs obstacles. Ainsi, plusieurs éléments viennent dans cet épisode biaiser l'échange : la prononciation et l'accentuation d'un mot, la non-utilisation par Marianne du mot entier, et le décalage culturel qui apparaît dans la langue. Même si les références culturelles ne sont pas les seules barrières au bon déroulement de la communication, cet épisode montre à quel point l'enjeu culturel pèse lors des situations de communication en langue étrangère, même avec des élèves débutants.

Résultats

Les résultats obtenus montrent que l'utilisation du contexte culturel est déterminante dans les cas observés. Elle permet de procéder à une interprétation correcte des mots et des expressions par les élèves. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, la maîtrise des conventions socio-culturelles agit sur le développement des compétences linguistiques. Nous avons également

⁴ Le visionnage vidéo ne permet pas de déceler si elle a compris ce que lui a répondu Marianne.

été en mesure de déceler en quoi le travail du professeur (en amont et pendant les séances) agissait sur le développement (ou non) des compétences linguistiques et culturelles. Le travail effectué a permis de dégager certaines conclusions quant à la nature de l'articulation qu'on peut observer entre les dimensions linguistique et culturelle en classe de langue. Ces conclusions sont déterminées par l'observation de certains effets de l'action professorale sur les élèves, au sein de la classe de langue. L'analyse empirique a montré la difficulté de faire percevoir et de faire vivre concrètement à l'élève l'existence de ce lien. Mais isoler la langue de la culture est également un processus impossible ; la langue est un reflet de la culture qui crée une représentation du monde. Certains mots, certaines expressions qui sont très culturellement marqués, sont parfois difficiles à interpréter, et encore plus à traduire.

De plus, ces épisodes montrent que c'est le contrat didactique qui détermine le rapport des élèves au travail de traduction et non le recours à des compétences culturelles. L'influence du contrat appelle alors la construction de situations d'apprentissage dans lesquelles le milieu soit agencé de manière à orienter adéquatement le travail des élèves.

Conclusion et perspectives

Cette recherche est, pour l'année en cours, de nature exploratoire. Le travail qui doit être mené prochainement s'appuiera sur des données non seulement qualitatives mais aussi quantitatives, avec des questionnaires à grande échelle. En effet, il est tout à fait nécessaire d'approfondir ces premiers résultats et de les mettre en perspective avec le travail en amont du professeur et la manière dont il amène l'étude de phénomènes culturels en classe de langue.

Dans un second temps, ce travail de recherche se donnera pour objectif d'élaborer et de mettre en oeuvre des situations didactiques riches en connaissances linguistiques et culturelles. Il s'agira notamment de produire, en collaboration avec des professeurs, des situations d'ingénieries didactiques qui mettent en jeu ces deux types de contenus. Le travail envisagé sera encadré par des pré-tests et des post-tests des compétences des élèves des classes dans lesquelles sera menée la recherche. La recherche à venir sera donc de nature expérimentale.

In fine, l'ensemble du travail visera à produire un ensemble de propositions pour la recherche et pour la formation des enseignants.

Remerciements

L'auteur tient à remercier les enseignants qui ont accepté d'être filmés ; sans eux, ce travail n'aurait pu se faire. L'auteur remercie également Brigitte Gruson pour ses conseils.

Bibliographie

Aden, J. (2006). *De Babel à la mondialisation. Apports des sciences humaines à la didactique des langues*. Dijon : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Bourgogne.

- Aden, J. (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Cergy-Pontoise : Le Manuscrit.
- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (Tome 2)*. Paris : Nathan Pédagogie.
- 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 : Conseil de l'Europe / Didier.
- Gruson, B. (2006). Agir, interagir et rétroagir en anglais. Un exemple de « pairwork » dans un CM2 (1^{ère} partie). *Carrefours de l'éducation*, 22, 69-81.
- 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 de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième*. Thèse, Université Rennes 2, Rennes.
- Gruson, B. (2007). Agir, interagir et rétroagir en anglais. Un exemple de « pairwork » dans un CM2 (2^{ème} partie). *Carrefours de l'éducation*, 23, 1-16.
- Gruson, B. & Le Hénaff, C. (2008). Analysis of the effects of group work activities on the teacher's and students' joint action. Communication présentée à l'*European Conference on Educational Research ECER*, Göteborg, Sweden, September 10th-12th.
- Marquet, P. et Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences. *Alsic*, 6, 2, 3-19.
- Piquée, C. (2008). Varier sa pratique de classe : quels effets sur les progrès des élèves au Cours Préparatoire ? *Éducation & didactique*, 2, 2, 119-133. Rennes : PUR.
- 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. In *Institut International d'Etudes Françaises de l'université de Strasbourg* [en ligne]. <http://u2.u-strasbg.fr/ief/le/puren/index.html> (15 décembre 2008).
- 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. (1998). La culture en classe de langue: « enseigner quoi ? » et quelques autres questions non subsidiaires. *Langues modernes*, 4, 40-46.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger F., Ligozat F. & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In Sensevy & Mercier (Eds.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 51-91.
- 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. & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Vers une didactique comparée*. Revue Française de pédagogie, 141, 47-56.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2008). « Didactique comparée, didactique générale ». In Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*. Paris : PUF, 133-136.
- Zarate, G. (2001). « Les compétences interculturelles : définition, place dans les curricula ». In *L'enseignement des langues vivantes: perspectives*. Versailles : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles.