Apprendre une langue, découvrir une culture : faire l'expérience d'un jeu social. Un exemple à l'école primaire, en visioconférence

*Learning a language, discovering a culture: experiencing a social game. An
example at primary school, during a videoconferencing session between an
English class and a French class*

Carole Le Hénaff

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/1966>

DOI : 10.4000/ree.1966

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Carole Le Hénaff, « Apprendre une langue, découvrir une culture : faire l'expérience d'un jeu social. Un exemple à l'école primaire, en visioconférence », *Recherches en éducation* [En ligne], 34 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 09 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1966> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1966>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Apprendre une langue, découvrir une culture : faire l'expérience d'un jeu social. Un exemple à l'école primaire, en visioconférence

Carole Le Hénaff¹

Résumé

Notre article étudie, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, comment la prise en compte de la pratique d'une expérience langagière et culturelle, associée à la pratique experte d'un professionnel (ici, de la cuisine), peut permettre de mieux comprendre autrui, sa langue et sa culture. Nous prenons exemple, à l'école primaire, sur une situation d'apprentissage de l'anglais par des élèves français, et du français, par des élèves anglais, lors d'un échange en visioconférence au cours duquel deux classes cuisinent des crêpes en simultané. Dans le cadre de notre analyse, nous nous appuyons sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), et sur l'épistémologie du langage qui lui est associée, en particulier à travers les concepts de jeu de langage / forme de vie, et de jeu social. L'analyse montre comment des élèves apprennent à résoudre, en appui sur un jeu de langage, sur l'usage d'une forme de jargon, des problèmes relatifs à une pratique culturelle, et inversement. Notre objectif est de re-problématiser la manière dont les langues et les cultures s'apprennent et se transmettent, à travers des actions conjointes, notamment dans le but de produire des éléments de réponse à la question de la difficile articulation entre l'apprentissage de la langue et la découverte culturelle à l'école.

Dans le présent article, nous proposons d'étudier comment, lors de l'apprentissage d'une langue et de la découverte d'une pratique culturelle qui lui est associée, le fait d'apprendre à de jeunes élèves à faire l'usage d'un « jeu de langage / forme de vie » (Wittgenstein, 1953/2004), d'un « jeu social » (Sensevy, 2011, 2015) peut constituer un levier pour mieux comprendre et connaître autrui à travers la façon dont il utilise sa culture et sa langue. Nous posons plus spécifiquement les questions suivantes : à l'aide de quelles notions peut-on décrire la manière dont les langues et les cultures s'apprennent et se transmettent ? Comment s'articulent ces deux dimensions pendant l'apprentissage ? Comment peut-on, de la manière la plus authentique possible, apprendre à « imiter » un rapport à des éléments de langage, à une pratique culturelle ? Nous nous appuyons pour cela sur une situation d'échange en visioconférence, au cours de laquelle une classe française d'école élémentaire (CM1) apprend à une classe anglaise (fourth grade), avec l'aide d'un crêpier², à cuisiner des crêpes à la manière dont elle se pratique en Bretagne. Les données qui font l'objet de cet article ont été préalablement étudiées dans le cadre d'un travail de thèse (Le Hénaff, 2013) portant sur l'articulation des dimensions linguistique et culturelle en classe d'anglais à l'école primaire. Nous chercherons donc, en prenant appui sur cette situation d'apprentissage, à montrer comment des élèves peuvent apprendre à imiter un rapport « authentique » à la langue et à la culture. Nous tenterons également de décrire ce que l'alternance des langues et la traduction apportent à l'articulation entre les dimensions culturelle et langagière pendant l'apprentissage.

1. Cadrage théorique

■ Les enjeux de l'apprentissage des langues et des cultures

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

¹ Maître de conférences au Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), Université de Bretagne Occidentale - ESPE de Bretagne.

² Il s'agit d'une personne dont le métier est de faire des crêpes.

d'une langue à l'école primaire est encore très récent en France ; il date officiellement de 2002, lorsque des programmes spécifiques à l'apprentissage d'une langue pour le cycle 3 sont parus (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002).

Les premiers travaux sur l'articulation entre les dimensions linguistique et culturelle de l'apprentissage d'une langue sont également apparus depuis maintenant une trentaine d'années. C'est en particulier l'émergence du courant « interculturel », depuis les années 1980 en France grâce aux travaux de Louis Porcher (1986), Geneviève Zarate (1993), ou encore Maddalena De Carlo (1998), qui a mis en avant l'intérêt de ne pas cloisonner la langue et la culture. Ce sont également des travaux comme ceux de Véronique Castellotti (2001), ou de Michel Candelier (2003), qui ont souligné l'importance de ne pas cloisonner non plus entre les langues. Castellotti (2001), par exemple, a souligné qu'un des enjeux de l'apprentissage des langues consistait à prendre en compte la pluralité linguistique afin d'ancrer les apprentissages dans la « réalité de la vigueur des contacts entre les langues et les pratiques plurilingues qui les accompagnent ». En effet, comme l'indique Martine Abdallah-Pretceille (2008, p. 52), « plus aucun individu ne se situe dans un cadre culturel unique [...] il n'est plus au cœur d'une seule identité mais de plusieurs ».

C'est dans ce cadre que nous situons notre étude. Pour aller plus loin que les travaux précédemment cités dans l'analyse des pratiques de classe, nous nous attachons à étudier très finement les actions didactiques. Nous convoquons à cet effet des outils théoriques spécifiques. L'intérêt de conduire l'analyse sous le prisme de ces notions est de pouvoir examiner, en système, l'activité d'enseignement et d'apprentissage en relation avec les savoirs inhérents à une situation spécifique.

■ **Analyser les actions didactiques**

Nous avons recours, pour notre analyse, à des notions théoriques développées dans le champ des recherches comparatistes en didactique. Ces notions ont donné lieu au développement de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011 ; Gruson, Forest & Loquet, 2012 ; Gruson, 2016).

La notion de contrat didactique avait été définie par Guy Brousseau (1998) comme un système d'attentes entre un professeur et ses élèves autour du savoir. Plus récemment, cette notion a été retravaillée au sens d'un « système stratégique déjà-là ». Ce système est bâti sur des habitudes d'action et des connaissances antérieures (Sensevy, 2011 ; Gruson, 2016). La notion de contrat est inséparable de celle de milieu, produite également en premier lieu par Brousseau (1998). Elle a ensuite été ré-envisagée comme la structure symbolique d'un problème (Sensevy, 2011 ; Gruson, 2016), dont les propriétés permettent ou non à l'élève d'activer certaines stratégies pour le résoudre : « la résolution de ce "qui fait problème" renvoie à ce qui est à apprendre. En résolvant le problème posé, les élèves apprendront ce qui est à apprendre » (Sensevy, à paraître).

Pour traiter ce que Sensevy (2011) nomme, suite à cela, un « milieu-problème », et donc apprendre, les élèves jouent ce que l'analyste modélise comme un « jeu d'apprentissage » (Sensevy, 2011 ; Gruson & al., 2012) auquel ils gagnent s'ils sont rendus capables de produire les stratégies adéquates.

Les jeux d'apprentissage peuvent ou non être reliés à des pratiques ayant cours dans le monde social, à des formes culturellement reconnues, pratiquées par des connaisseurs, qu'on peut modéliser comme des « jeux épistémiques sources » (Sensevy, 2011 ; Gruson & al., 2012 ; Gruson, 2016). Modéliser en jeux épistémiques les pratiques étudiées permet par exemple de prendre en compte le fait qu'on est connaisseur de sa propre langue.

Nous étudions également, à l'aide du concept de topogénèse (Chevallard, 1991 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), comment le rapport aux savoirs en jeu se partage entre les professeurs et leurs élèves. L'usage de ce concept permet « d'identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants » (Sensevy, 2011, p.150). Nous convoquons particulièrement ce concept afin de décrire le positionnement des

professeurs relativement à celui des élèves dans la situation étudiée, en décrivant notamment les positions comme étant plus ou moins hautes, ou surplombantes, ou plus ou moins basses.

■ ***Décrire les pratiques langagières et culturelles***

Nous nous référons également à des acceptions de ce que sont les pratiques langagières et culturelles, afin d'esquisser brièvement une certaine conception de la culture. Une culture, c'est « un système d'interprétation de notre rapport au monde » (Blanchet, 2017), et « des œuvres qui expriment la création humaine » (Sensevy, 2011). Nous concevons une pratique culturelle, dans une perspective anthropologique, comme « une manière particulière d'être humain » (Bazin, 2008, p.4).

Ce système, ces œuvres, ces pratiques sont traversés par l'usage d'un langage. Comme le souligne Jean-Pierre Cometti (2011), « le langage n'existe que dans ses usages, ces usages sont communs, partagés, et ils sont intégralement solidaires d'un arrière-plan de pratiques ». Ces pratiques, culturelles, sont indissociables des pratiques langagières. Nous pourrions dire qu'une pratique culturelle se caractérise par des usages qui déterminent certaines significations. Ces usages sont eux-mêmes déterminés par des institutions qui en « assignent le sens » (Descombes, 1998). Par exemple, l'institution d'une pratique culinaire assigne le sens, et donc détermine l'usage de certains éléments, matériels, langagiers, du milieu.

À travers la description des échanges, au sein de l'étude qui va suivre, nous analyserons comment ce type de situation est susceptible 1) d'apprendre aux élèves à voir et à dire « presque comme » (Éco, 2006) leurs interlocuteurs, grâce au « jeu de miroir » (Develotte, 2007) qu'offre l'usage de la visioconférence et 2) sur le long terme, à développer des compétences interculturelles (Guichon, 2011).

Nous allons décrire la situation d'apprentissage de la recette en visioconférence en nous appuyant sur les notions de « jeu de langage » et de « forme de vie » (Wittgenstein, 2004, paragraphe 7). Ces notions sont constitutives, en TACD, de ce que Sensevy (2011, 2015) nomme le « jeu social ». Un jeu de langage / forme de vie est un entrelacs de formes langagières et de types d'activités. Un jeu de langage n'existe que dans une forme de vie, c'est-à-dire dans les usages qu'on en fait. Il façonne en retour la forme de vie. Par exemple, lorsqu'on demande son chemin pour s'orienter, les mots « gauche » ou « droite » prennent leur sens dans l'usage ; en retour, le jeu de langage associé au chemin décrit contribue à donner forme à la pratique en jeu (le chemin à suivre). C'est dans une telle épistémologie du langage que la TACD entend travailler. Analyser une situation d'apprentissage d'une langue à la lumière de ces notions devrait nous permettre d'étudier l'articulation entre la langue et la culture qui est en jeu.

Nous argumenterons que faire l'expérience d'un « langage pratique » (Collins, 2011), lors de tout apprentissage d'une langue et pas uniquement en situation de visioconférence, permet d'articuler la langue et la culture. Par exemple, en faisant appel à la pratique culturelle qui fait fonctionner certains mots et en trouvant, au sein d'une autre pratique culturelle, des mots qui permettent de retranscrire une réalité plus ou moins équivalente. Prenons l'exemple du mot « crêpe », qui est généralement traduit en anglais par « pancake ». Les deux mots ne désignent pas exactement la même chose, le même « objet culinaire », et la recette n'est pas la même. Mais faire l'expérience de l'usage de ces mots, dans l'action, donne à voir l'entrelacement entre la langue et la culture dans la manière dont s'apprennent, dans l'action conjointe, les pratiques langagières et culturelles. Ceci est indissociable de la mise au jour du jeu de langage auquel ces mots appartiennent, et de la forme de vie dans laquelle ils s'inscrivent (Séminaire Théories de l'action et action du professeur, 2006-2017 ; Le Hénaff, 2016). En effet, l'apprentissage d'une langue se fonde sur des jeux de langage, associés à des formes de vie : apprendre une langue ne consiste pas qu'en un apprentissage de mots, mais également en un apprentissage de comment faire usage de ces mots, dans l'action.

2. Méthodologie

Les épisodes analysés sont extraits d'une séance en visioconférence au cours de laquelle des élèves français de CM1 expliquent à leurs partenaires d'une classe du Devon (d'une classe d'âge équivalente) comment faire des crêpes. Chaque classe cuisine en simultané.

La séance a été transcrite sous forme d'un tableau indiquant les prénoms (d'emprunt) des personnes, ainsi que leurs actions langagières et non langagières, numérotées en tours de parole (désormais tdp). À partir de ces transcriptions, nous avons sélectionné des épisodes, significatifs pour notre étude. Des épisodes sont des extraits relativement courts, allant de quelques secondes à quelques minutes. Ils correspondent à des moments clés dans le déroulement des séances. Ces moments sont identifiés à partir des transcriptions, et font l'objet d'une analyse poussée. Ces épisodes donnent ostensiblement à voir les possibilités offertes par les échanges en visioconférence pour faire émerger des habitudes d'action propices à un développement articulé des compétences linguistiques et culturelles. Nous nous intéressons à des extraits du film de la session de visioconférence qui apportent des éléments de travail de cette articulation, ainsi que des éléments sur la manière dont les élèves apprennent à imiter un rapport à une langue, à une pratique culturelle.

3. Pratique analysée

Dans la situation que nous étudions, les deux enseignants (nommés dans la transcription « Prof. FR », pour le professeur français et « Prof. GB » pour la professeure anglaise) font travailler leurs élèves, pendant une trentaine de minutes, sur la recette des crêpes telle qu'elle se pratique en Bretagne. Les deux enseignants travaillent en partenariat depuis une dizaine d'années, avec des élèves qui apprennent l'anglais et le français comme langue vivante étrangère depuis généralement deux ou trois ans, parfois moins en ce qui concerne les élèves anglais. La classe française est localisée en Bretagne, dans le Finistère. Comme nous le verrons plus avant, ceci explique que des mots en breton puissent être introduits dans la langue française, afin de nommer des ustensiles spécifiques par exemple. Ces mots font partie, en Bretagne, du vocabulaire usuel et sont utilisés tels quels dans la langue française. D'ailleurs, le professeur français avait, en début de séquence, fait faire par ses élèves un récapitulatif des ingrédients et des ustensiles nécessaires à la recette, sur lequel figuraient des mots en breton.

Les habitudes de communication entre les élèves de ces deux classes sont basées sur un contrat de réciprocité (Gruson, 2010). En effet, les échanges ont lieu dans les deux langues, afin que chaque classe bénéficie de manière égale de l'expertise des interlocuteurs dans leur langue et leur culture. Les sessions ont lieu, soit majoritairement en français, soit majoritairement en anglais. La « règle du jeu », pourrait-on dire, a été construite au fil des années. Bien que la langue utilisée pendant les sessions soit définie à l'avance, une souplesse a été introduite. Ainsi, suivant les « besoins réels ou imaginés de la communication » (Erhart, 2002, p.1418) l'alternance des langues est acceptée par les enseignants afin d'assurer la fluidité des échanges. L'objectif est de faire communiquer les élèves sur la base de situations permettant de déclencher des prises de parole (échanges entre élèves sur leurs centres d'intérêt, jeux en ligne). La situation de la recette n'est pas habituelle ; l'objectif qui avait été annoncé par les professeurs était de mettre en action le travail de la séquence sur des pratiques culinaires spécifiques aux cultures française et anglaise.

Lors de chaque session, les rôles sont habituellement définis de la manière suivante. Ce sont les élèves sur lesquels la caméra fait un plan resserré qui prennent la parole. Les autres élèves écoutent et participent au travail selon d'autres modalités (écrites, par exemple) ; ils interviennent lorsqu'ils sont sollicités par les enseignants. C'est le cas lors de la situation étudiée. Deux élèves préparent et cuisent la pâte, à l'aide des adultes, tandis que le reste du groupe complète une

fiche illustrée de la recette, répond aux questions posées par les professeurs et les interlocuteurs, ou répète des éléments de vocabulaire.

Lors de cette séance, les élèves français fournissent aux Anglais la recette des crêpes, et les Français, comme les Anglais, préparent la pâte simultanément, puis chauffent les crêpes. La recette de la pâte utilisée dans cette séance est la suivante : il faut mélanger 250 grammes de farine de froment avec un demi-verre de sucre, puis y ajouter deux œufs entiers, deux verres de lait, et mélanger le tout avec une pincée de sel.

Au cours de cette séance, les élèves anglais sont aidés d'une adulte, Mrs Andrews, qui accompagne la professeure. Les élèves français sont aidés d'un crêpier. Ils sont amenés à produire des indications concernant les ingrédients et leur quantité, ainsi que le matériel à utiliser. Tous les élèves ne sont pas présents. Le partenariat établi entre ces deux classes fonctionne partiellement sur la base d'ateliers mis en place lors de la pause déjeuner, et au cours desquels les classes sont scindées en groupes, ce qui permet à un maximum d'élèves d'interagir. Lors de chaque séance, les deux enseignants sont présents, ce qui est donc le cas dans la situation que nous analysons.

4. Analyse

■ Analyse épistémique : quels savoirs en jeu ?

L'objectif de cette analyse est d'identifier les éléments susceptibles de poser problème aux élèves et de mieux comprendre par la suite ce qui se joue effectivement en situation. C'est en fait un outil méthodologique préparatoire à l'analyse des actions didactiques (Mercier & Salin, 1988).

Le lexique en jeu dans cette situation relève essentiellement de la cuisine. Certains mots sont déjà connus des élèves, français et anglais, en particulier les noms d'ingrédients tels que, en français, *farine, sucre, œuf, sel, lait* et, en anglais, *flour, sugar, egg, salt, milk*.

Des mots comme les noms des ustensiles en breton, s'ils sont utilisés, peuvent poser problème aux élèves anglais. De plus, la classe anglaise ne dispose pas, *a priori*, de ce type d'ustensiles très spécifiques pour réaliser ses crêpes. Il peut s'agir de mots comme *rozell* (racloir) ou *bilig* (crêpière) en breton. L'image ci-dessous représente, à gauche, un *rozell*, et, à droite, une *bilig* :

Figure 1 – Le rozell et la bilig

Ces mots font partie du vocabulaire des élèves français, comme nous l'avons indiqué précédemment. L'usage de verbes d'action liés à la cuisine est également important. En français, il peut s'agir de verbes tels que *mélanger, ajouter, verser, retourner, chauffer*. Et en anglais, de verbes comme *mix, add, pour, toss, cook*.

Les élèves, français et anglais, peuvent aussi être amenés à poser des questions. Ils devront donc mobiliser des compétences d'expression et compréhension orales. Les énoncés permettant des demandes de répétition ou de clarification, tels que « How do you say...? », « What does ... mean? », ou encore « Can you repeat? » (en anglais et en français), sont susceptibles d'être utilisés à plusieurs reprises, par l'ensemble des élèves qui interviennent. L'usage de ces

expressions reste en effet essentiel, même et surtout en apprentissage par visioconférence, de la même manière que lorsqu'on échange avec un locuteur anglophone, par exemple.

Les mots qui vont être employés par les élèves devront, pour être compris, respecter un seuil minimum de prononciation de la langue cible, quelle que soit cette langue.

Il est également probable que les élèves, du côté français comme du côté anglais, choisissent des énoncés grammaticaux déjà connus afin de s'exprimer, ou bien qu'ils énoncent seulement les noms, en sachant que l'image (ou le professeur ou un autre élève) peut faire office de complément à la compréhension du discours. Il peut s'agir d'énoncés du type « This is + nom d'un ingrédient », ou bien encore « What are you doing? », « What is it? », etc.

Les élèves qui cuisinent, mais aussi, dans une moindre mesure, ceux qui observent, vont être amenés à savoir comment on prépare et on cuit une pâte, avec quels gestes associés à quels mots. Potentiellement, il y a donc dans cette situation un fort enjeu de travail de découverte d'une pratique culturelle, d'une forme de vie, associée à un certain jeu de langage.

Lors de cette situation, il s'agit donc de comprendre, en français, les instructions du crêpier pour verser un demi-verre de sucre en poudre et ajouter du lait petit à petit. Il s'agit ensuite de répéter en français, à l'adresse des élèves anglais, la recette et de montrer à la caméra ce qu'ils font afin que leurs interlocuteurs puissent imiter leurs actions. Les élèves ont l'habitude, lors de ces sessions, de montrer à la caméra ce qu'ils font afin de faciliter la communication. La connaissance visée est la suivante : les élèves français doivent être capables d'exprimer en français, et de montrer suffisamment clairement ce qu'il y a à faire afin que leurs interlocuteurs les comprennent. Ils doivent également suivre adéquatement les instructions du crêpier. Quant aux élèves anglais, ils doivent comprendre les instructions de la recette, entendues en français et vues à la caméra, afin d'être en mesure de reproduire les actions qui leur permettront de préparer la pâte à la manière des Français. Le langage est, ici, organiquement lié à une pratique qu'il va permettre de donner à voir et à produire, et inversement. Les objectifs d'apprentissage visés sont donc, du côté français, la transmission orale de la recette, et du côté anglais, la compréhension de cette recette.

■ Analyse des épisodes

Les deux extraits ci-dessous se déroulent à trois minutes d'intervalle. Le premier épisode porte sur l'ajout d'un demi-verre de sucre à la pâte ; le second sur l'ajout de deux verres de lait. Au début du premier épisode, transcrit ci-dessous, un élève français, Pierre, indique qu'il faut verser un demi-verre de sucre en poudre, ce que vient de lui indiquer le crêpier.

Tableau 1 – Transcription de l'épisode du demi-verre de sucre

1	Pierre	<i>Un demi-verre de sucre en poudre</i>
2	Prof. GB	<i>Un demi-verre (aux élèves anglais) What's demi ? Demi ? C'est entière ? Demi ? Entière ?</i>
2	Prof. FR	<i>Montre bien ce que tu fais Pierre, parce que là on voit pas</i>
4	Prof. GB	<i>Demi is half</i>
5	Prof. FR	<i>Voilà</i>
6	Prof. GB	<i>So demi-verre de sucre. What are you putting?</i>
7	Harry	<i>Half a cup</i>
8	Prof. GB	<i>(fait répéter les élèves GB) Half a ...cup.. of.. sugar... they're adding... On ajoute... we're adding... ajouter... we're adding... half a cup of sugar</i>

Lors de cet épisode, la professeure demande ensuite ce que signifie « *demi* ». Elle suggère d'emblée une réponse, « *entière* » (pour un verre entier). Elle se trouve de fait dans une posture topogénétique spécifique à cet instant, qui pourrait être résumée de la manière suivante : « Teacher and student, then, far from standing vis-à-vis one another as respectively learned and ignorant, face in the same direction, as people, each with a particular story to tell, attending and responding to one another along a journey which they undertake together. » (Ingold, à paraître)

En effet, la position de la professeure anglaise est relativement « basse », car elle ignore beaucoup de choses que les élèves ignorent également, et travaille d'une certaine manière avec les élèves, en coopération avec eux.

Le professeur français demande alors à Pierre de montrer ce qu'il fait à la caméra. La professeure donne la traduction à ses élèves (« *demi is half* »), et ajoute qu'il faut verser un « *demi-verre de sucre* ». Lorsqu'elle demande à son élève ce qu'il verse, il répond « *half a cup* ». Le crêpier indique ensuite à Pierre, deux minutes après l'ajout du sucre, qu'il faut ajouter « *petit à petit* » deux verres de lait, comme nous le voyons ci-dessous.

Tableau 2 – Transcription de l'épisode de l'ajout du lait petit à petit

9	Crêpier	(aux élèves français) Et après on ajoute petit à petit le lait + il en faut deux verres (verse le lait)
10	Pierre	(à la caméra) On ajoute deux verres de lait
11	Crêpier	Petit à petit (mélange la pâte)
12	Pierre	(à la caméra) Petit à petit
13	Prof. GB	On ajoute...
14	Pierre	(à la caméra) Petit à petit deux verres de lait
15	Prof. GB	On ajoute ... deux verres de lait. Comment est-ce qu'on dit lait en anglais ?
16	Élèves GB	Milk!
17	Prof. GB	You add the milk petit à petit... petit à petit you add the milk

La professeure anglaise demande à ses élèves de traduire « *lait* » en anglais. Suite à leur réponse (« *milk* »), elle leur indique la chose suivante : « *you add the milk petit à petit... petit à petit you add the milk* ».

Tableau 3 – Transcription de l'épisode de la cuisson

18	Prof. FR	Would you like to see how we bake a pancake now?
19	Prof. GB	Yes we'd love to see how you make a pancake, the way it goes
20	Crêpier	Eux ils ont une poêle (répartit la pâte)
21	Prof. GB	(aux élèves anglais) He pours the pancake on the hot plate and he turns around, you see? He's got a special tool. Mrs Andrews has got one similar one but it is not quite as clever as theirs
22	Prof. FR	Bon on va aller les voir eux faire leurs crêpes
23	Prof. GB	(à la caméra) Nous n'avons pas les outils (Mrs Andrews fait tourner la poêle)

24	Prof. FR	<i>Ils n'ont pas les mêmes outils que nous donc ils sont obligés de bouger l'appareil (une poêle plate). C'est pas mal hein ?</i>
25	Prof. GB	<i>Similar pancake!</i>

Le professeur français demande par la suite aux Anglais s'ils souhaitent voir comment cuire une crêpe (tdp 18). La professeure anglaise explique (tdp 23), lorsque Mrs Andrews doit faire tourner la poêle, qu'ils n'ont « *pas les outils* », ce que relève également le professeur français (tdp 24). Au tour de parole 25, la professeure anglaise signale que leur crêpe est similaire à celle des Français.

■ **Quel problème à travailler ? Comment ?**

Pour l'ensemble des élèves, le « milieu-problème » à résoudre, qu'on pourrait voir comme la connaissance en jeu dans la situation, est le suivant. Il est constitué de la recette et d'énoncés à comprendre, et à faire comprendre, en français et en anglais. Les connaissances et les habitudes déjà-là, c'est-à-dire le contrat didactique, sont les suivantes : montrer ses actions à la caméra, parler suffisamment fort et lentement, voire segmenter ses énoncés, font partie du « *foreigner talk* » (Arthur & al., 1980 ; Ferguson, 1975 ; Long, 1981). Il s'agit d'habitudes d'action développées par les élèves lors des séances de visioconférence tout au long de l'année, qu'on pourrait nommer un « contrat d'ajustement à l'interlocuteur » (Le Hénaff, 2013). De plus, les élèves abordent cette situation avec des connaissances préalables en français et en anglais, à même de leur permettre d'exprimer et de comprendre les instructions de la recette.

Les ustensiles utilisés, de chaque côté de la Manche, constituent également le milieu-problème. Faire voir aux élèves le verre comme l'équivalent d'une tasse, et la *bilig* comme l'équivalent d'une poêle (et inversement), suppose de leur faire comprendre les intentions liées à ces objets, et leurs fonctions : mesurer, faire tourner une pâte.

■ **La topogénèse : quel positionnement des professeurs ?**

La position des professeurs dans la topogénèse de la situation, est surplombante. Elle est plus haute que celle occupée par les élèves (en dehors du moment où la professeure anglaise occupe une position basse lorsqu'il s'agit de comprendre « *demi* »).

Cette partition topogénétique, très en faveur en particulier de la professeure anglaise qui n'hésite pas à répéter (tdp 2, 8, 13, 17), voire à traduire les énoncés français en anglais (tdp 4, 8, 17), ne permet pas aux élèves de résoudre par eux-mêmes les problèmes posés, comme la compréhension de « *demi-verre de sucre en poudre* ». En effet, lorsque Pierre montre le demi-verre de sucre, la professeure anglaise traduit d'emblée à ses élèves « *demi is half* » (tdp 4). Sa position topogénétique s'en trouve alors rehaussée. Elle pouvait pourtant « profiter de son ignorance » pour travailler « *demi* » avec les élèves car elle ne sait peut-être pas davantage qu'eux comment cuisiner les crêpes. Elle occuperait alors la position d'un « travailleur coopérateur [qui] perçoit les problèmes de la situation de travail » (Gégout, 2017, p.704). Ceci dit, il est aussi possible, par ailleurs, de travailler « *demi* », dans la traduction, même si l'on sait comment cuisiner les crêpes.

Pourtant, le milieu auquel sont confrontés les élèves est potentiellement opérant, au sens où il « fait problème », d'un point de vue langagier mais aussi culturel. De plus, la recette pourrait également être réussie sans parler. Les élèves voient que le verre n'est rempli qu'à moitié. Cet accès aux éléments visuels tient aux possibilités offertes par la visioconférence. En effet, les élèves ont les moyens d'explorer ce milieu à l'aide de leurs connaissances préalables. Mais les habitudes de médiation par les professeurs constituent probablement une forme de contrat didactique prégnante. Ce sont eux qui se trouvent dans un rapport direct avec les éléments culturels et langagiers en présence.

Les élèves répètent (tdp 8) ou répondent par un mot à une question (tdp 16, « *milk* »). Leur travail se résume surtout à une activité de compréhension des énoncés. Le positionnement topogénétique élevé des professeurs s'explique par la nécessité matérielle, culinaire, de verser petit à petit le lait, afin que la pâte reste lisse. Le fait de verser brusquement le lait n'empêche pas la préparation de la pâte. Il s'agit d'obtenir une pâte lisse et sans grumeaux, suffisamment fluide pour qu'elle ne colle pas. Cette manière de le verser « *petit à petit* » est déterminante pour obtenir une pâte lisse, et pour la réussite de la cuisson sur la *billig*, afin que la crêpe ainsi cuisinée soit suffisamment proche de celle du crêpier. Les élèves pourraient d'ailleurs être amenés à travailler sur la raison d'être de ce versement progressif, en testant par exemple comment se déroule la cuisson lorsque le lait n'a pas été versé petit à petit ou que la consistance de la pâte ne convient pas. Par exemple, préparer une pâte pour que, lors de sa cuisson, elle soit suffisamment proche de celle du crêpier.

Dans la troisième partie de l'épisode (tdp 18 à 25), lors de l'observation de la cuisson sur la *billig*, comparée avec celle de la « poêle anglaise » qui tourne, les élèves ne prennent pas non plus part aux échanges ni à la cuisson. Les professeurs occupent l'essentiel de la partition topogénétique. Ils sont, comme a pu le relever Gruson (2010, 2016) en visioconférence, les maîtres du jeu qui contrôlent l'accès aux ressources à disposition. Le rapport des élèves aux savoirs en jeu n'est pas « un rapport de première main » (Sensevy, 2008) à la forme de vie et au jeu de langage dont font usage les adultes présents.

Mais la description de l'accès limité des élèves au savoir ne doit pas donner lieu à un constat déplorant ce qui se passe. En effet, le fait que le milieu ne fasse pas l'objet d'une exploration poussée par les élèves tient à sa nature même. Le milieu matériel, constitué par le dispositif de visioconférence, avec celui de la recette, en particulier les éléments de cuisine électriques, déterminent fortement le rapport des professeurs, et donc de leurs élèves, à la situation. De plus, l'action culturelle de suivre une recette lorsqu'on cuisine n'est généralement pas compatible avec des temps de pause afin de discuter ou de tester d'autres façons de faire.

Ainsi, cette situation, par les potentialités qu'elle présente, permet d'engager une réflexion quant à l'articulation de la langue et de la culture à l'école, dont nous allons à présent esquisser quelques éléments.

■ **Imiter un rapport à la langue et à la culture**

Dans cette situation, l'apprentissage de la recette a lieu si on réussit à suivre une recette, à expliquer, et à cuisiner une crêpe suffisamment proche de celle de la praxéologie (Chevallard & Sensevy, 2014), mixte de pratique et de discours entrelacés, du crêpier. La forme de vie de la recette des crêpes présentée dans cette situation est organisée selon certaines règles, constitutives du jeu épistémique pratiqué par le crêpier, et qu'il cherche à transmettre aux élèves. Il faut, par exemple, être attentif à ne pas mélanger trop brusquement le lait avec le reste de la pâte mais « *petit à petit* », comme l'indique le crêpier (tdp 9 et 11), puis l'élève français (Pierre, tdp 12). On gagne donc au jeu d'apprentissage à l'aide de certaines stratégies gagnantes. Ces stratégies impliquent la manipulation d'un « langage pratique » (Collins, 2011) : comprendre et appliquer « *petit à petit* », comprendre l'équivalence entre demi-verre et demi-tasse de sucre.

Avec les connaissances et les habitudes d'action déjà-là, il faut mettre en relation les éléments du milieu (la langue maternelle, étrangère, le jeu de langage spécifique à la recette, les éléments matériels) pour agir d'une manière suffisamment proche de celle du connaisseur.

Il s'agit à la fois de faire l'expérience de la recette et de son langage pratique, afin d'imiter un rapport au langage de la recette, et à sa pratique. Ce rapport qu'entretient le crêpier avec la recette et son langage peut se caractériser ainsi : lorsqu'il indique que le lait est versé « *petit à petit* » (tdp 9 et 11), il dit ce qu'il fait et fait ce qu'il dit. Sa connaissance de l'effet que produit un ajout de lait petit à petit sur l'aspect de la pâte est caractéristique de son rapport à la forme de vie de la recette. C'est cette passation d'une sorte de science pratique, en appui sur un jeu de langage, par un connaisseur d'une pratique, en premier lieu à un élève français (Pierre), puis de

l'élève français aux Anglais, qui permet aux élèves d'apprendre, pas seulement ce que les gens sont, mais ce qu'ils font (Bazin, 2008). Il s'agit alors d'apprendre ce que les gens en disent en faisant ce qu'ils font. Verser « *petit à petit* » le lait, et savoir juger d'une onctuosité suffisante de la pâte (ce qui représente là une forme de limite dans l'échange en visioconférence) afin de cuisiner une crêpe suffisamment proche de celle du crêpier, est indissociable de la connaissance de la signification de « *petit à petit* » dans l'usage.

D'ailleurs, il est tout à fait intéressant de noter l'usage simultané des deux langues enchâssées (tdp 17) par la professeure anglaise, lorsqu'elle indique à ses élèves « *You add the milk petit à petit* », qu'elle juge peut-être immédiatement compréhensible. Comme le précise Sandra Laugier (2008), « ce qui fonde l'usage du langage, c'est que nous soyons d'accord, non pas sur des significations particulières, mais sur des usages, des jugements et des normes [...] Il ne suffit pas de dire [que] c'est ainsi que nous faisons ». Également, comme pour tasse et verre, c'est dans l'usage, dans le langage pratique de la recette, que le sens se différencie. L'expression « *petit à petit* », si elle était simplement lue sans être accompagnée d'une démonstration ni du langage qui lui est associé, pourrait aussi donner lieu à des façons d'agir qui soient très différentes.

■ Apprendre à voir et à dire « *presque la même chose* »

Ce jeu d'imitation (Sensevy, 2011 ; Messina, 2017 ; Phentchanpheng, à paraître) langagière et culturelle se caractérise par le partage d'un « voir-comme » (Wittgenstein, 2004), par exemple lorsqu'on apprend à voir le contenu d'un demi-verre de sucre comme le contenu d'une demi-tasse. Ainsi que le souligne Collins (2011, p. 279), « a practice can never be learned from someone else in the absence of shared language; this must become the new default position ». Partager le langage pratique de la recette des crêpes, c'est, ici, apprendre à pratiquer ce langage d'une langue à l'autre, en disant « *presque la même chose* » (Eco, 2006). De fait, il n'est pas possible de dire la même chose lorsqu'on change de langue, et donc de partager exactement le même langage pratique. La traduction ne doit pas viser l'exactitude philologique, mais une sorte de vérité littéraire (Leys, 1992). Il s'agit donc de partager presque le même langage, c'est-à-dire une forme d'équivalence entre des systèmes d'énoncés. Cette forme d'équivalence est rendue possible et évaluable par la pratique culinaire partagée dans l'imitation.

Comme le soulignent Bruno Aucouturier et Valérie Ambroise (2006, p. 37), un jeu de langage ne doit pas être réduit exclusivement à un jargon scientifique, car il « s'applique à tout contexte d'énonciation plus ou moins délimité. La signification s'insère dans un jeu de langage caractéristique d'une forme de vie, qui se rapporte à une certaine activité humaine déterminant certains usages du langage ». Il ne s'agit pas d'un langage spécialisé au sens de langage exclusivement appliqué à une pratique, mais d'un langage « commun » auquel la situation d'utilisation va donner un sens spécialisé. Par exemple, le mot « *milk* » a le même sens concret pour tous les élèves, *dans cette situation* : le liquide en bouteille qui est versé dans la pâte. L'expression « *petit à petit* », par contre, n'a pas le même sens concret pour celui qui cuisine (verser suffisamment doucement dans le but de produire un mélange) que pour celui qui écrit un texte « *petit à petit* » (en procédant par étapes, en le reprenant au fur et à mesure).

Un jeu de langage peut donc être vu comme un jargon, mais un jargon au sens de langage technique spécialisé. Il ne consiste pas seulement en des mots, et peut s'étendre aux expressions, à des formes de dialogues, dans la grammaire de l'expression. Pour manipuler ce langage, il faut connaître le sens de certains énoncés. Il faut aussi être capable de les employer dans un jeu de langage dialogique, c'est-à-dire de faire usage de ces énoncés en dialoguant, par exemple sur la quantité de sucre mesurée par un demi-verre (ou une demi-tasse), ou sur le fait de verser un liquide petit à petit.

Les mots, selon les usages qu'on en fait, présentent durablement des équivoques (Cassin, 2016) : ce sont ces équivoques que l'apprentissage d'une langue pensée à partir des jeux de langage pourrait permettre de mieux appréhender sur le long terme. Il s'agirait de produire une *épistémologie de la praxéologie* afin de problématiser des questions comme celle de l'authenticité dans l'apprentissage des langues.

5. Discussion

La situation étudiée montre le potentiel, pour l'articulation entre la langue et la culture à l'école, d'un apprentissage sur la base de l'expérience d'une pratique langagière associée à un usage culturel qui lui donne son sens.

Comment s'articulent ces deux dimensions pendant l'apprentissage ?

Bien que les élèves ne soient pas mis en rapport toujours direct avec les pratiques en jeu, cette séance donne à comprendre quels enjeux la confrontation à un jeu social, caractérisé par un jeu de langage et une forme de vie, comporte pour la didactique des langues. La présence simultanée de l'expert (le crêpier) et de ceux qui font l'expérience de la recette est une spécificité de la situation étudiée, que seuls des échanges télé-collaboratifs peuvent permettre. L'échange de vidéos élaborées à destination de partenaires étrangers, avec l'intention de transmettre certaines manières de faire et de dire, et les stratégies permettant de jouer adéquatement un certain jeu épistémique, peuvent être une piste à suivre³. Les effets de jeu de miroir (Develotte, 2007), dans lesquels les interactions entre interlocuteurs les renvoient aux représentations qu'ils ont sur eux-mêmes, ne sont pas restreints à une communication synchrone. Les tutoriels en ligne sur des plates-formes telles que *YouTube* en sont une illustration.

Associé à une forme de vie, le jeu de langage, parce qu'il « restitue à la fois l'aspect vivant et mouvant du langage » (Amboise & Aucouturier 2006, p.39), constitue une manière de voir l'apprentissage comme une expérience, dans l'action, du langage. Penser des situations d'apprentissage d'une langue, permettant de faire des expériences, langagières, culturelles, mais aussi sensorielles, dont Anne-Marie Voise (2007) avait déjà démontré l'intérêt, nous semble être un élément de réponse à la manière d'articuler avec une relative authenticité la langue et la culture à découvrir.

Ingold (à paraître), à l'aide d'une métaphore culinaire, souligne la nécessité de reproduire, dans les situations d'apprentissage, cet aspect vivant de l'expérience : « The cook is expected to be able to find his or her way, attentively and responsively, but without further recourse to explicit rules of procedure – or in a word, skillfully. In itself, then, the recipe is not knowledge. Rather, it opens up a path to knowledge [...] Just as my knowledge of the landscape is gained by walking through it, following various signposted routes, so my knowledge of cookery comes from following the several recipes of the book. This is not knowledge that has been transmitted to me; it is knowledge that has grown in me as I have followed the same paths as my predecessors and under their direction. »

Ainsi, comment peut-on apprendre, de la manière la plus authentique possible, à imiter un rapport à une pratique, un rapport à une langue ?

En suivant l'esprit des propos tenus par Ingold, c'est donc imiter tout en créant son propre rapport à la langue et la culture, par l'expérience en contexte et en situation. L'imitation, ici, n'est pas duplicative, comme celle de quelqu'un qui imite des formes sans en comprendre réellement le sens ; l'imitation est créative, parce qu'elle permet de s'approprier le sens vivant, que ces formes actualisent. L'usage des langues enchâssées, lorsque le lait est versé petit à petit (« you add the milk petit à petit ») est un exemple de cette forme d'imitation, créatrice d'une pratique d'un geste culinaire.

À l'aide de quelles notions peut-on décrire la manière dont les langues et les cultures s'apprennent et se transmettent ?

Pour la didactique des langues, cette approche de l'apprentissage sur la base de formes langagières qui forment des « unités de sens » (Christiansen & Arnon, 2017) langagières et

³ En s'inspirant de tutoriels déjà en ligne, par exemple celui de la « recette des crêpes d'Anna », tourné à Crozon dans le Finistère : <https://www.youtube.com/watch?v=u6kgtqSfvHo>

culturelles, pourrait constituer un élément de réponse à certaines difficultés rencontrées par les élèves : « part of the difficulties that L2 learners face may be attributed to their problems with picking up on and learning from multiword sequences. As L2 learners already know that words exist, they may tend to focus on individual words rather than multiword combinations » (p.6). Un jeu de langage ne se résume pas à des mots, mais prend forme dans des contextes et des situations. Il s'agit davantage d'expressions, voire de jeux dialogiques d'expressions, c'est-à-dire de sortes de systèmes de conversations, de dialogues dans l'action, qui font référence pour l'apprentissage du langage et des pratiques culturelles. L'analyse a démontré que c'est en mettant en relation un jargon spécifique, avec des actions, que les élèves parviennent à résoudre la compréhension d'une pratique culturelle, à voir une forme d'équivalence opératoire entre « demi-verre de sucre » et « half a cup of sugar ».

Ainsi, afin d'apprendre à jouer un certain jeu social, les élèves doivent être mis en position de faire l'expérience d'usages du langage qui soient « solidaires d'un arrière-plan de pratiques » (Cometti, 2011). La position topogénétique qu'ils occupent gagnerait à être affirmée en repensant leur rapport aux savoirs en jeu comme un rapport d'enquête (Dewey, 1938/1993) sur un jeu de langage et une forme de vie. Comment résoudre la traduction de « *demi-verre de sucre* », par exemple ? Dans le but d'apprendre, en alternant les langues, à traduire d'une langue à l'autre, et d'une culture à l'autre.

Car enquêter sur un jeu de langage, sur une forme de vie, c'est « apprendre tout un monde » (Bazin, 2008, p.6), et donc apprendre le monde relatif à un jeu social. Il est intéressant de noter que, suite à la cuisson des crêpes, les élèves français expliquent aux Anglais avec quels accompagnements les crêpes peuvent être mangées (la confiture, le jus de pomme). Les élèves anglais, en retour, font répéter une comptine traditionnelle anglaise⁴. Ainsi, en référence aux propos de Laugier (2008) cités préalablement, il ne s'agit pas d'être d'accord sur une signification plus ou moins abstraite, mais bien sur un usage dans un certain monde. Le but étant de faire l'expérience des usages culturels et langagiers d'un certain jeu social.

Conclusion

Pour la didactique des langues, la prise en compte de l'aspect mouvant et vivant de l'expérience langagière et culturelle, reliée de manière étroite à la pratique du connaisseur, nous semble représenter une dimension qu'il faudrait davantage étudier. Cette perspective s'inscrirait par ailleurs dans l'esprit de ce que tend à promouvoir l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001).

Ainsi, comment décrire l'articulation des dimensions culturelle et langagière pendant l'apprentissage ? Comment décrire ce que l'alternance des langues, et la traduction, apportent à cette articulation ?

Il nous semble que l'authenticité des pratiques langagières et culturelles, qui est un point de l'apprentissage des langues faisant régulièrement l'objet de discussions, de recommandations institutionnelles, et de difficultés pour les enseignants, pourrait être davantage problématisée sous cet angle. La visioconférence est un dispositif dont l'usage est susceptible de davantage permettre cette approche ; toutefois, la pratique plus vivante de l'expérience langagière et culturelle ne peut se résumer à l'utilisation d'un outil. De plus, les modalités de l'engagement des élèves dans ces situations, ainsi que les apprentissages visés restent à problématiser.

Afin de mieux comprendre l'articulation entre la langue et la culture, et la manière dont se transmettent, dans l'action conjointe, ces pratiques, il paraît nécessaire de re-problématiser la manière dont les langues et les cultures s'apprennent et se transmettent, à travers des actions conjointes. Le développement de modélisations, structurées à partir des jeux de langage et des

⁴ « Mix a pancake! Stir the pancake! Pop it in a pan! Fry the pancake! Toss the pancake! Catch it if you can! »

formes de vie, nous semble apporter des pistes de réponse à la problématique de la difficile articulation entre l'apprentissage de la langue et la découverte culturelle à l'école.

Références

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (2008, décembre), « Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité », communication présentée au colloque *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures*, Thessalonique (Grèce).

ARTHUR Bradford, WEINER Michael, CULVER Y. Lee & THOMAS Dorina (1980), « The register of impersonal discourse to foreigners: Verbal adjustments to a foreign accent », dans Diane Larsen-Freeman (dir.), *Discourse analysis in second language research*, Rowley, Newbury House, p.111-124.

AUCOUTURIER Valérie & AMBROISE Bruno (2006), « Nommer n'est pas jouer », dans Christiane Chauviré & Sandra Laugier (dir.), *Lire les Recherches Philosophiques aujourd'hui*, Paris, Vrin, p.21-40.

BAZIN Jean (2008), *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*, Toulouse, Anarchsis.

BLANCHET Philippe (2017, juin), « La découverte culturelle et la relation interculturelle », conférence présentée à *La Journée des formateurs et des modérateurs de réseaux de l'Académie de Rennes*, Rennes (France).

BROUSSEAU Nadine & BROUSSEAU Guy (1987), *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*, Bordeaux, IREM de Bordeaux.

BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée Sauvage.

CANDELIER Michel (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.

CASSIN Barbara (2016), *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*, Paris, Fayard.

CASTELLOTTI Véronique (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.

CHEVALLARD Yves (2007), « Éducation et Didactique : une tension essentielle », *Éducation et Didactique*, vol.1, n°1, p.9-28.

CHEVALLARD Yves (1991), *La Transposition didactique*, Grenoble, La pensée Sauvage.

CHEVALLARD Yves & SENSEVY Gérard (2014), « Anthropological Approaches in Mathematics Education, French Perspectives », dans Stephen Lerman (dir.), *Encyclopedia of Mathematics Education*, Heidelberg, New York, Londres, Springer Dordrecht, p.38-43.

CHRISTIANSEN Morten et ARNON Inbal (2017), « More Than Words: The Role of Multiword Sequences in Language Learning and Use », *Topics in Cognitive Science*, p.1-10.

COLLINS Harry (2011), « Language and Practice », *Social Studies of Science*, vol.2, n°41, p.271-300.

COMETTI Jean-Pierre (2011), « Formes de vie », *Journal des Laboratoires*, En ligne <http://www.leslaboratoires.org>

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

DE CARLO Maddalena (1998), *L'interculturel*, Paris, CLE International.

DESCOMBES Vincent (1996), *Les institutions du sens*, Paris, Minuit.

DEVELOTTTE Christine (2007), « Aspects interculturels de l'enseignement en ligne : le cas du programme franco-australien, le français en (première) ligne », dans Luc Collès, Christine Develotte, Geneviève Geron & Françoise Tauzer-Sabatelli (dir.), *Didactique du FLE et interculturel*, Cortil-Wodon, EME et InterCommunications, p.227-241.

DEWEY John (1938), *Logic: The Theory of Inquiry*, New York, Holt, Reinhart and Winston (Traduction française par Gérard Deledalle, *Logique. Théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993).

ÉCO Umberto (2006), *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*, Paris, Grasset.

ERHART Sabine (2002), « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève », dans Anxo Suarez, Fernando Ramallo et Xóan Paulo Rodríguez-Yanez (dir.), *Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*, Vigo, Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo, p.1411-1423.

FERGUSON Charles (1975), « Toward a Characterization of English Foreigner Talk », *Anthropological Linguistics*, vol.1, n°17, p.1-14.

GÉGOUT Pierre (2017), *Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet à l'école Freinet de Vence*, Thèse de doctorat, Université de Lorraine.

GRUSON Brigitte (2010), « Analyse comparative d'une situation de communication orale en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence », *Distances et savoirs*, vol.3, n°8, p.395-423.

GRUSON Brigitte, FOREST Dominique et LOQUET Monique (dir.) (2012), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

GRUSON Brigitte (2016), *L'action conjointe en didactique des langues : élaboration conceptuelle et méthodologique*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Bretagne Occidentale.

GUICHON Nicolas (2011, mars), « Le potentiel de la visioconférence dans l'enseignement-apprentissage d'une langue », communication présentée à la *Journée d'Étude sur la visioconférence dans l'enseignement des langues : apports et difficultés*, Rennes (France).

INGOLD Tim (à paraître), *Anthropology and / as Education*, Londres, Routledge.

LAUGIER Sandra (2008), « Règles, formes de vie et relativisme chez Wittgenstein », *Noesis*, n°14, p.41-80.

LE HÉNAFF Carole (2013), *L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2.

LE HÉNAFF Carole (2016), « La traduction comme enquête anthropologique, esquisse d'une conception », *Éducation et Didactique*, vol.1, n°10, p.49-66.

LEYS Simon (1992, novembre), « L'expérience de la traduction littéraire : quelques observations », communication présentée à l'*Académie Royale de Langue et de Littérature Françaises de Belgique*, Bruxelles (Belgique).

LONG Michael (1981), « Questions in Foreigner talk discourse », *Language Learning*, vol.1, n°31, p.135-157.

MERCIER Alain & SALIN Marie-Hélène (1988), « L'analyse a priori, outil pour l'observation », dans *Actes de l'Université d'été de Didactique et formation des maîtres à l'École Élémentaire*, Bordeaux, IREM de Bordeaux, p.203-244.

MESSINA Virginie (2017), *Une approche didactique des pratiques chorégraphiques. De l'action conjointe chorégraphe/danseurs en situation de création, à l'action conjointe professeur/élèves-danseurs à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel n°1 du 14 février 2002.

PHENTCHANPHENG Xay (à paraître), « L'art du Tham Nong dans un monastère du Nord-Laos. Comment les novices apprennent-ils un style de lecture des textes bouddhiques ? », dans Collectif Didactique Pour Enseigner, *Didactique Pour Enseigner*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

PORCHER Louis (1986), *La civilisation*, Paris, CLE International.

SÉMINAIRE THÉORIES DE L'ACTION ET ACTION DU PROFESSEUR (2006-2017) « Séminaire de travail théorique et pratique sur la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) », En ligne <http://moodle.espe-bretagne.fr/>

SENSEVY Gérard, MERCIER Alain & SCHUBAUER-LEONI Maria-Louisa (2000), « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20 », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.3, n°20, p.263-304.

SENSEVY Gérard (2008), « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? », *Recherche et Formation*, n°57, p.39-50.

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

— (2015), « Apprendre : faire apprendre », *Revue Française de Pédagogie*, n°192, p.109-120.

— (à paraître), « Notions-modèles », dans Collectif Didactique Pour Enseigner, *Didactique Pour Enseigner*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VOISE Anne-Marie (2007), *Linguistique et didactique de l'anglais à l'école primaire. Éléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres du premier degré*, Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

WITTGENSTEIN Ludwig (1953/2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

ZARATE Geneviève (1993), *Représentations de l'étranger de didactique des langues*, Paris, Didier.