

INTRODUCTION

Ce livre¹ vise à apporter une contribution originale aux travaux de recherche menés dans le domaine de la didactique des langues. Plus spécifiquement, il a pour ambition de contribuer aux démarches comparatistes empiriques et conceptuelles qui s'élaborent dans différents domaines et courants des sciences didactiques et, plus généralement, dans celui des sciences de l'homme et de la société. Au niveau conceptuel, il vise à spécifier certaines notions élaborées au sein de la théorie de l'action conjointe en didactique (désormais, TACD) et à développer un cadre théorique qui met en synergie des notions empruntées à la didactique des langues et des cultures (DLC) et aux approches comparatistes en didactique.

Ce livre a donc pour objectif premier de montrer que l'utilisation de certaines notions de la TACD permet de mieux décrire et comprendre des situations d'enseignement-apprentissage d'une langue vivante, en particulier l'anglais, mises en œuvre à l'école élémentaire. À ce titre, il constitue une manière d'explorer les apports de la TACD à la DLC.

Une partie des concepts que je mets au travail ici ont été produits au départ pour caractériser les processus d'enseignement-apprentissage en mathématiques. Grâce aux travaux des chercheurs impliqués dans les approches comparatives en didactique, ces outils théoriques ont été et sont mis à l'épreuve dans d'autres domaines disciplinaires (voir notamment, Collectif Didactique Pour Enseigner, désormais CDPE, 2019 ; Gruson, Forest et Loquet, 2012 ; Ligozat, Amade-Escot et Östman, 2015 ; Loquet, 2011 ; Ligozat et Leutenegger, 2008 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger et Forget, 2007 ; Sensevy, 2011a). Toutefois, ils sont encore peu utilisés pour examiner des situations d'enseignement-apprentissage en langues vivantes, raison pour laquelle mon travail constitue, de ce point de vue, un champ d'exploration original.

Avec cette contribution, et tout particulièrement celle en lien avec les notions de *contrat didactique* et de *milieu* telles qu'elles ont été reconceptualisées dans le cadre de la TACD, je cherche à mettre en évidence les éléments sur lesquels les élèves prennent appui pour produire des connaissances en situation. Ce faisant, je tente de mettre au jour des indicateurs susceptibles d'éclairer les difficultés rencontrées par les élèves français pour développer des connaissances solides en langues vivantes et de mieux saisir les raisons

1. Ce livre constitue une version largement remaniée de la note de synthèse que j'ai rédigée en vue de l'obtention de mon habilitation à diriger des recherches soutenue le 5 décembre 2016.

pour lesquelles certains élèves n'entrent pas dans le jeu de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, voire restent « hors-jeu » (Sensevy, 2011a). Ceci m'amène à décrire les phénomènes de *glissement* de jeux (Marlot, 2008, 2009) et d'*altération* des jeux (Rilhac, 2007, 2008) qui se produisent en classe de langues.

Pour mettre au jour ces phénomènes, je mobilise plus particulièrement, dans les deuxième et troisième parties de ce livre, deux systèmes de notions : les notions de *jeu épistémique* et de *jeu d'apprentissage* (notamment, Gruson *et al.*, 2012 ; Gruson et Sensevy, 2013 ; Sensevy, Gruson et Forest, 2015). En lien avec la notion de *jeu d'apprentissage*, j'appuie mes analyses sur le double système de notions constitué, par la *dialectique contrat-milieu* et la *dialectique réticence-expression*, et leur entrelacement qui permet de caractériser l'équilibration didactique (Sensevy, 2011a).

La mise au travail des notions citées ci-dessus prend appui sur les travaux que j'ai menés sur l'utilisation de la visioconférence dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire. Ces travaux m'ont permis d'avancer dans la caractérisation de l'action conjointe des professeurs et des élèves. De plus, ils m'ont donné l'occasion d'étudier à quelles conditions le fait de mettre des élèves en situation de communiquer à distance, en temps réel, avec des partenaires étrangers, peut leur permettre d'améliorer leurs compétences de communication orale.

Depuis 2010, une des orientations majeures de mon travail a consisté à passer d'un travail que j'effectuais d'une manière majoritairement individuelle à un travail qui s'inscrit résolument au sein de collectifs chercheurs, professeurs et formateurs.

Ainsi, après une recherche de type exploratoire sur l'utilisation de la visioconférence menée de 2008 à 2010, mon travail de ces dernières années s'est orienté vers la conception d'ingénieries didactiques coopératives qui relèvent du travail collectif entre chercheurs et professeurs, et d'autres acteurs de l'éducation (Artigue, 1990 ; Gruson, 2016 ; Joffredo-Le Brun, 2016 ; Joffredo-Le Brun, Morellato, Sensevy et Quilio, 2017 ; Morellato, 2017 ; Sensevy, Forest, Quilio et Morales, 2013).

De 2010 à 2014, j'ai coordonné un groupe de recherche coopérative, le groupe « Visio », qui a conçu des séances d'enseignement-apprentissage de l'anglais autour du jeu du *Cluedo*. L'analyse de ces séances, mises en œuvre conjointement dans deux classes, une classe française et une classe anglaise, a permis de mettre en lumière certaines caractéristiques de l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante lors de séances en visioconférence et de dégager des leviers susceptibles d'en renforcer la plus-value (notamment, Gruson et Morisse, 2015 ; Gruson et Barnes, 2012 ; Gruson, 2010).

La description de l'ingénierie coopérative centrée sur la transposition du jeu du *Cluedo*, la mise en œuvre et l'analyse de ces séances constituent un des fils rouges de ce livre.

Après cette première recherche de type coopératif, j'ai entamé en septembre 2014, avec un collectif de professeurs, formateurs et chercheurs, une nouvelle recherche sur les processus de compréhension de l'oral dans quatre langues différentes (allemand, anglais, espagnol et breton).

L'objectif de cette recherche, également fondée sur un principe d'ingénierie coopérative, était de co-construire avec des professeurs, et de tester dans des classes de seconde, des situations d'entraînement à la compréhension de l'oral afin d'identifier les activités les plus propices au développement des compétences des élèves. En effet, suite aux résultats

des élèves français aux évaluations nationales et internationales sur leurs compétences en langues et à l'introduction, en 2013, d'une épreuve d'évaluation de la compréhension de l'oral au baccalauréat, se pose la question d'un enseignement plus efficace de la compréhension de l'oral.

Mon implication dans les recherches coopératives m'a permis de passer d'une visée descriptive et compréhensive des pratiques effectives à l'impulsion de nouvelles pratiques et donc d'inscrire mon travail de recherche dans des visées pragmatiques et heuristiques. Elle m'a ainsi conduite à m'intéresser à la question du développement professionnel des différents acteurs qui participent à des collectifs de recherche. C'est la description de ce travail et des questions épistémologiques et méthodologiques qui se posent autour du travail collectif qui fait l'objet de la première partie de ce livre qui est organisé en trois parties.

La première partie s'intitule « Le travail collectif professeurs-chercheurs comme action conjointe ». Elle vise à rendre compte du travail et des questions soulevées par les nouvelles modalités de coopération entre chercheurs et professeurs chevronnés ou débutants.

Le chapitre I présente plus particulièrement les deux formes de recherches coopératives auxquelles je participe depuis sept ans. La première est en lien avec le réseau des Lieux d'éducation associés (LéA²) dont un des enjeux est d'impulser des recherches coopératives entre professeurs et chercheurs. La seconde, plus récente, s'inscrit dans le champ de la formation initiale. Elle prend ses racines dans le cadre des projets PEERS, « Projets d'équipes estudiantines en réseaux sociaux », coordonnés par la Haute École pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (HEP).

Le chapitre II de cette partie est, lui, consacré à la description de ma contribution à cette nouvelle modalité de recherche. Il est centré sur la présentation et l'analyse de la conception de deux ingénieries didactiques.

Enfin, dans le chapitre III, je rends compte des premières études que j'ai menées sur le travail collectif professeurs et chercheurs. L'objectif de ce chapitre est de produire une première description des effets de ce travail sur le développement professionnel des acteurs. Les éléments présentés dans ce chapitre s'appuient sur les deux collectifs auxquels j'ai participé dans le cadre des LéA.

Les principales questions mises au travail dans cette partie sont les suivantes :

- Quelles sont les conditions nécessaires au développement du travail collectif professeurs-chercheurs-formateurs ?
- Quels sont les outils théoriques qui permettent d'analyser le travail collectif et de rendre compte de son impact ?
- Quels sont les leviers de développement professionnel des participants à des recherches coopératives ?

Dans la deuxième partie, j'explore le concept de *jeu épistémique* et la façon dont ce concept peut venir nourrir les recherches en DLC.

Cette partie est constituée de trois chapitres. Le premier vise à décrire les concepts de *jeu* et plus particulièrement celui de *jeu épistémique* tels qu'ils sont définis et utilisés au

2. Les LéA, créés par l'Institut français de l'éducation en 2011, sont des lieux à enjeux d'éducation qui rassemblent un questionnement des acteurs, l'implication d'une équipe de recherche, le soutien du pilotage de l'établissement, et la construction conjointe d'un projet de recherche dans la durée. La présentation du réseau et de ses enjeux fait l'objet d'un important développement dans le chapitre I de la première partie de ce livre.

sein de la TACD puis à montrer de quelle manière ces concepts peuvent être spécifiés à la DLC.

Le deuxième chapitre se centre, lui, sur les questions de modélisation des pratiques sous forme de jeux épistémiques. Dans ce chapitre, des questions du type « comment devenir *connaisseur* d'une pratique ? » ou encore « sur quelles données s'appuyer pour rendre compte des pratiques d'un *connaisseur* ? » sont mises au travail.

Enfin, l'objectif du troisième et dernier chapitre de cette partie est de proposer une manière de modéliser une pratique en s'appuyant sur une étude de cas, le jeu du *Cluedo*.

La troisième partie est consacrée à la présentation des outils théoriques qui permettent de décrire les jeux d'apprentissage (Sensevy, 2011a ; Gruson *et al.*, 2012) qui se déploient dans la classe de langue.

Cette partie est constituée de trois chapitres.

Le premier chapitre vise, premièrement, à décrire le concept de *jeu d'apprentissage* et les concepts de la TACD qui permettent de le caractériser. Deuxièmement, il présente l'approche méthodologique utilisée pour décrire ces jeux d'apprentissage.

Le deuxième chapitre se centre, lui, sur le concept d'équilibration didactique tel que je le mets au travail. Dans les deux premiers sous-chapitres, j'aborde la question de la spécification à la DLC du concept de double dialectique « contrat-milieu » et « réticence-expression ». Dans le troisième sous-chapitre, j'analyse *un exemple emblématique*³ d'équilibrations didactiques contrastées. Cet exemple prend appui sur des extraits d'une séance en visioconférence au cours de laquelle des élèves jouent au jeu du *Cluedo*.

Enfin, le troisième et dernier chapitre de cette partie est consacré plus particulièrement à l'étude des systèmes sémiotiques. Dans une première partie, je décris brièvement les systèmes sémiotiques qui caractérisent la classe de langue. Puis, comme dans le chapitre précédent, je termine par la description d'un *exemple emblématique* dans lequel je mets au travail les concepts précédemment décrits. Cet exemple prend lui aussi appui sur des extraits d'une séance en visioconférence. Cette fois, le jeu auquel jouent les élèves est celui du *Monstre Secret*, qui s'apparente au jeu du *Qui est-ce ?*

Dans la conclusion générale de ce livre, je reprends, sous forme synthétique, des points de mon travail qui dessinent des orientations de recherche pour moi-même mais également pour la communauté des didacticiens des langues et, plus largement, celle des chercheurs impliqués dans les approches comparatistes en didactique.

3. Un exemple emblématique est un exemple qui peut servir de référence commune à une communauté de praticiens et/ou de chercheurs. Il permet d'illustrer concrètement et de comprendre certaines manières d'agir en situation sans qu'il soit nécessaire de recourir à des règles explicites. Je reviendrai plus en détail sur cette notion dans la troisième partie de ce livre.