

**LES NOTIONS DE CONTRAT ET DE MILIEU DANS LA CARACTERISATION DE
SITUATIONS DIDACTIQUES MODELISEES SOUS FORME DE JEUX : LE CAS DE
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS**

Brigitte Gruson et Gérard Sensevy

*IUFM de Bretagne - Université de Bretagne Occidentale
153, rue Saint-Malo
F-35043 Rennes
brigitte.gruson@iufm.bretagne.fr
gerard.sensevy@iufm.bretagne.fr*

Mots-clés : *enseignement-apprentissage de l'anglais, contrat didactique, milieu, jeu d'apprentissage, jeu épistémique*

Résumé. *La présente communication vise à montrer comment nous utilisons les notions de contrat et de milieu pour décrire des situations d'enseignement-apprentissage de l'anglais modélisées sous forme de jeux. Un de ses objectifs est de mettre en évidence le fait que de recourir à la notion de jeu comme modèle théorique nous permet de décrire de manière systémique et dynamique certaines notions utilisées jusqu'à maintenant de façon parfois juxtaposée. A travers l'étude d'un exemple empirique extrait d'une séance de sixième, nous mettons au jour les actions spécifiques, modélisées sous forme de jeux d'apprentissage, que les élèves doivent produire et en déduisons, grâce à un processus de transposition ascendante, les jeux épistémiques cible et source auxquels ces jeux d'apprentissage se réfèrent. Ce travail nous conduit à spécifier les notions de contrat et de milieu ainsi que celles de jeu d'apprentissage et jeu épistémique en référence à l'enseignement-apprentissage de l'anglais avec des élèves quasi-débutants, ce qui, selon nous, représente un enjeu conceptuel et épistémologique fort pour les recherches en didactique des langues et cultures.*

1. Introduction

Afin de produire des descriptions de pratiques d'enseignement-apprentissage susceptibles d'en saisir la logique profonde et d'en améliorer la compréhension, nous décrivons ces pratiques sous forme de jeux. Dans cette perspective, nous utilisons la notion de jeu en tant que voir-comme, dans un sens wittgensteinien, et comme un modèle théorique qui nous permet d'utiliser de manière systémique certaines notions utilisées jusqu'alors de façon parfois juxtaposée. Il s'agit donc pour nous, dans l'espace ouvert par la question du colloque concernant les questions vives qui se posent dans le champ de la recherche en didactique, de mettre à l'épreuve un cadre conceptuel en cours d'élaboration. Ce cadre, travaillé par des chercheurs qui s'inscrivent dans une démarche comparatiste, est utilisé ici pour analyser une situation d'enseignement-apprentissage de l'anglais en 6^e dans le but d'examiner comment certaines notions, conçues dans d'autres didactiques, peuvent permettre i) de mieux rendre compte des phénomènes en jeu au sein des situations étudiées, ii) de spécifier ces notions à la didactique des langues et cultures (désormais DLC), iii) de contribuer à la construction d'une analyse comparative de ces notions dans d'autres didactiques.

2. Présentation du cadre théorique

Dans le cadre de cette communication, nous limitons la présentation de notre cadre théorique aux notions que nous nous proposons de spécifier à la DLC. Ainsi, nous décrivons, dans un premier

temps, comment nous utilisons la notion de *jeu* pour décrire l'action didactique. Puis, dans un second temps, nous produisons une description des notions de *contrat didactique* et de *milieu*.

2.1 La notion de jeu comme modélisation de l'action didactique

Le modèle du jeu nous permet de mettre en évidence certains aspects du monde social et de l'activité humaine¹ et présente le mérite d'être un modèle intégratif dans lequel il est possible de prendre en compte les dimensions affectives de l'action (l'investissement dans le jeu), ses dimensions effectives, pragmatiques (quand et comment on gagne) et institutionnelles (à quelles conditions le gain est reconnu).

Notre modèle distingue différents types de jeux parmi lesquels les *jeux d'apprentissage* et *jeux épistémiques* sont essentiels (Loquet, 2009, Marlot, 2008, Santini, 2008). Dans ce modèle, nous nommons jeux d'apprentissage les situations plus ou moins denses en savoir au sein desquelles les élèves évoluent et à travers lesquelles ils actualisent un jeu que nous appelons *jeu épistémique*. Le jeu d'apprentissage est modélisé sous la forme d'un jeu du professeur sur le jeu de l'élève. Un jeu d'apprentissage (désormais JA) est donc censé créer les conditions d'accès aux savoirs qui sont une clé pour jouer et gagner à un jeu épistémique (désormais JE) ; celui-ci cible un nouveau savoir à construire, en tension vers un *jeu épistémique source*. Pour nous, un JE source correspond à une pratique humaine, une oeuvre culturelle.

Il faut en général un faisceau de JA, au cœur duquel se joue un JE cible, pour que s'exprime la potentialité d'un JE source. Un JE nécessite donc la mobilisation simultanée de plusieurs JA ; il permet de décrire de façon dynamique le système de capacités que les élèves atteignent en jouant les JA au moyen desquels nous modélisons l'action didactique conjointe. Dans cette perspective, le savoir est considéré comme une puissance d'agir (Sensevy & Mercier, 2007) qui s'exprime en situation et l'apprentissage comme le fait d'apprendre *d'une* expérience mais aussi *une* expérience (Schubauer-Leoni et al., 2007).

Compte-tenu des directives officielles, on peut considérer que, en classe de langue étrangère, l'action didactique tend le plus souvent à être une action communicationnelle. L'étude des JA dans le cas de l'enseignement-apprentissage de l'anglais se centre donc sur l'analyse d'une situation de communication. Elle vise à examiner si la situation mise en oeuvre par le professeur permet aux élèves de prendre des risques, c'est-à-dire de participer à des jeux d'actions communicationnelles dans lesquels l'intelligibilité prime sur la correction formelle. Ainsi, nous examinerons dans nos analyses si les élèves sont mis en position de *s'essayer* dans la langue étrangère et, ce faisant, de développer une maîtrise opératoire de cette langue, soit pour reprendre les termes de Chini & Goutéraux (2008, p. 61) de disposer « de procédures d'action mobilisables et applicables aux différentes situations langagières qu'ils [seront] susceptibles de rencontrer ».

2.2 Les notions de contrat didactique et de milieu

La description d'un jeu d'apprentissage suppose une structure spécifique. Ainsi, pour décrire un JA, on doit décrire le contrat didactique et le milieu qui le caractérisent, la manière dont il est défini, régulé, dévolué, institutionnalisé (Sensevy & al. 2000). Dans cette communication, nous montrons plus particulièrement comment la modélisation sous forme de jeux permet de réinterroger les notions de contrat didactique et de milieu, notamment en relation avec le système de règles - définitoires et stratégiques² - du jeu.

1 Avec ce postulat, nous nous inscrivons à la suite des travaux de Bourdieu (1987) qui considérait qu'une des meilleures façons de rendre compte de l'action humaine est de la voir comme un jeu social.

2 Les règles du jeu d'apprentissage sont de nature différente (Hintikka & Sandu, 2006 ; Sensevy, 2007). Les règles définitoires sont données par la situation et par la médiation du professeur : elles précisent « comment jouer au jeu » ; la production de règles stratégiques a pour but d'aider à « gagner au jeu » : elles représentent à la fois un enjeu et un résultat de l'action didactique conjointe. Ces règles stratégiques, souvent de type déclaratif, s'actualisent ou non dans l'action effective en stratégies.

2.2.1 La notion de contrat didactique

La notion de contrat didactique peut se décrire comme un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves. Cette notion, initialement produite par Brousseau en 1978, est actuellement l'objet de reprises et de reconfigurations, notamment dans le cadre de l'élaboration de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007).

La notion de contrat didactique est essentielle au processus de description de l'action didactique. Elle permet de décrire le systèmes de normes/habitudes/attentes qui constitue une partie essentielle du *common ground* didactique.

En DLC, Gruson (2006, 2009), a mis au jour trois types de contrats caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de l'anglais avec des élèves quasi-débutants : un contrat d'utilisation de la langue étrangère, un contrat de répétition et un contrat de production d'énoncés complets corrects. Dans cette communication, nous étudierons la façon dont certains de contrats déterminent les actions langagières conjointes des professeurs observés et de leurs élèves.

2.2.2 La notion de milieu

La notion de milieu au sens de milieu antagoniste, c'est-à-dire producteur de rétroactions prégnantes et adéquates, a été initialement produite par Brousseau (1998). Spécifiée à l'enseignement-apprentissage de l'anglais, cette notion permet d'étudier la façon dont les élèves mobilisent, en étant directement confrontés à un milieu, qui peut être matériel (un document iconographique, un dictionnaire, etc.) ou symbolique (une formulation telle que : « I've got video games », un domaine lexical, etc.), les habiletés et les outils linguistiques que le professeur veut qu'ils acquièrent sans qu'il ait à intervenir. Cette première définition du milieu s'est depuis peu enrichie grâce aux travaux de Sensevy (2007) qui l'a complétée en désignant par milieu le système d'objets et d'espace de significations à partager entre les co-acteurs. Dans cette perspective, le milieu, dont font partie les normes pérennes du contrat didactique, constitue un arrière-fond ou background que les élèves doivent être capables d'interpréter pour produire des actions langagières pertinentes³.

L'étude empirique va donc nous permettre d'examiner les liens entre le contrat didactique et le milieu et d'investiguer, d'une part, comment sont établies les règles définitoires et, d'autre part, comment s'élaborent les règles stratégiques. Pour ce faire, notre communication tentera de répondre à des questions du type : qu'est-ce que la définition du jeu doit au contrat didactique concernant ce type de savoir ? Quelles sont les règles stratégiques qui sont élaborées dans l'action conjointe ? De quoi dépendent les stratégies construites ? Comment se nouent les relations contrat – milieu au sein des JA étudiés ? Quels sont parmi les éléments du contrat ou du milieu, et de ses rétroactions potentielles, ceux qui déterminent le plus fortement la production des connaissances par les élèves ? Quels sont les types de JE que l'analyse peut identifier ? Quels types de JE sources peut-on reconnaître ?

3. Présentation du corpus et éléments de méthodologie

Le professeur étudié est un professeur d'anglais de 6^e très expérimenté dont la classe est composée de 24 élèves dont 66% sont en troisième année d'anglais. L'étude du travail conjoint de ce professeur, dénommé PC dans l'étude, et de ses élèves se fonde sur l'analyse d'une séquence complète, soit six séances intégralement vidéoscopées. Au sein de cette séquence, nous avons étudié trois situations-clés de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants : le(s) moment(s) où le professeur introduit les nouvelles connaissances, une situation de compréhension de l'oral et une situation de communication orale en binômes. Chaque

3 Sur la nécessité de se référer à un arrière-fond commun pour produire des actions langagières et non langagières conjointes, voir notamment les travaux de Clark (1996) sur la notion de « common ground ».

situation a fait l'objet d'une transcription intégrale qui a servi à mener des analyses à grain fin. Pour cette communication, nous avons choisi de prendre appui sur la situation de communication orale mise en oeuvre en binômes.

En complément des données relatives aux séquences, plusieurs types d'entretiens ont été conduits avec les professeurs : un entretien ante et post séquence et un entretien d'auto-analyse et un entretien d'analyses croisées. Tous ces entretiens ont été également intégralement retranscrits.

4. Etude a priori de la situation d'apprentissage

Comme indiqué précédemment, la situation étudiée ici correspond à une situation de communication orale en binômes, communément appelée « pairwork⁴ » en didactique de l'anglais. Dans les ouvrages traitant de la didactique des langues étrangères ainsi que dans les textes officiels, les situations de « pairwork » sont caractérisées de trois manières complémentaires. Premièrement, elles sont définies comme des situations dont l'objectif prioritaire est de permettre aux élèves de produire un volume de langue étrangère plus important que celui qu'ils produisent généralement lors de situations collectives. Deuxièmement, elles sont décrites comme des situations au sein desquelles les élèves sont mis en position d'utiliser de manière plus autonome et plus personnelle la langue cible. Enfin, ces écrits rappellent que les « pairwork » visent à entraîner les élèves à pratiquer une langue spontanée, courante sans focalisation particulière sur la correction linguistique et/ou phonologique tant que les erreurs ne font pas obstacle à la transmission des informations. Ce sont donc par essence des situations qui doivent permettre aux élèves de « prendre des risques », soit de participer à des jeux d'actions communicationnelles dans lesquels l'intelligibilité prime sur la correction formelle.

5. Analyse de la pratique effective

5.1 Description des documents utilisés

La situation de communication orale en binômes mise en oeuvre prend appui sur des documents conçus par PC. Au sein de chaque binôme, un élève désigné « Pupil A » dispose du document A alors que son partenaire désigné, lui, « Pupil B » dispose du document B.

Document A	Document B																																				
PAIR WORK	PAIR WORK																																				
<u>Pupil A</u> Ask your friend questions and tick or write down his/her answers	<u>Pupil B</u> Ask your friend questions and tick or write down his/her answers																																				
<table border="1"> <tr> <td>cousin? good friend?</td> <td>Yes</td> <td>No</td> </tr> <tr> <td>Name?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Age?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>♥ video games?</td> <td>Yes</td> <td>No</td> </tr> <tr> <td>Video games?</td> <td>Yes</td> <td>No</td> </tr> <tr> <td>Quantity of video games?</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	cousin? good friend?	Yes	No	Name?			Age?			♥ video games?	Yes	No	Video games?	Yes	No	Quantity of video games?			<table border="1"> <tr> <td>cousin? good friend?</td> <td>Yes</td> <td>No</td> </tr> <tr> <td>Name?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Age?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>♥ music?</td> <td>Yes</td> <td>No</td> </tr> <tr> <td>CDs?</td> <td>Yes</td> <td>No</td> </tr> <tr> <td>Quantity of CDs?</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	cousin? good friend?	Yes	No	Name?			Age?			♥ music?	Yes	No	CDs?	Yes	No	Quantity of CDs?		
cousin? good friend?	Yes	No																																			
Name?																																					
Age?																																					
♥ video games?	Yes	No																																			
Video games?	Yes	No																																			
Quantity of video games?																																					
cousin? good friend?	Yes	No																																			
Name?																																					
Age?																																					
♥ music?	Yes	No																																			
CDs?	Yes	No																																			
Quantity of CDs?																																					

Figure 1 : documents utilisé lors du pairwork

La figure ci-dessus montre que l'élève qui reçoit le document A doit questionner son partenaire à propos de jeux vidéo qu'un(e) de ses cousin(e)s ou ami(e) détiendrait. Le second élève, celui qui

4 Dans nos analyses, nous utilisons le terme « pairwork » pour dénommer les situations qui mettent les élèves en position d'échanges interactifs deux à deux alors qu'un des élèves détient une ou des informations que son partenaire ne détient pas.

reçoit le document B, doit lui poser des questions concernant le nombre de CD's que possède la personne dont il choisira de parler. A part cette différence, on note que les deux documents sont pratiquement identiques.

5.2 Densité épistémique de la situation

Cette situation de « pairwork » est mise en oeuvre au cours d'une séquence organisée autour de deux thèmes complémentaires, la famille et les animaux domestiques. Le « pairwork » se déroule au cours de la séance 3, soit lors du travail sur le premier thème. La connaissance des objectifs langagiers visés par cette séquence permet d'identifier *a priori*, de manière assez précise, les contenus linguistiques sous-jacents.

Lexique	Structures
2 noms de personne : a cousin, a friend	Have you got a? Yes, I have - No, I haven't What's her/his name? Her/his name/It's.....
3 mots liés à des loisirs : music, CD's, video games	How old is she/he? She/he is Does she/he like...? Yes, she/he does / No, she/he doesn't
1 ou 2 chiffres indiquant un âge	Has she/he got...? Yes, he/she has / No, he/she hasn't
Total : 7	How many has she/he got? She/he has got.....

Figure 2 : Connaissances sous-jacentes

Le premier constat qui peut être fait quand on observe la figure 2, c'est que le nombre d'items lexicaux se limite à sept. Ceux-ci faisant probablement partie des connaissances que les élèves ont acquises à l'école élémentaire, on peut penser qu'ils ne représenteront aucune difficulté majeure pour les élèves. On remarque donc que cette situation de « pairwork » vise prioritairement, en complément des compétences de communication, l'utilisation de connaissances syntaxiques variées.

5.2.1 Les connaissances à mobiliser par les élèves qui posent les questions

L'observation des documents montre que les élèves chargés de poser les questions devront mobiliser six structures distinctes construites avec trois verbes différents (have got, be, like). Ils devront produire trois questions fermées et trois questions ouvertes qui nécessiteront l'utilisation de trois interrogatifs différents « what, how old, how many ». Enfin, ils devront passer de l'emploi de la deuxième et à la troisième personne du singulier, ce qui peut encore représenter un obstacle à ce niveau d'apprentissage. On peut donc faire l'hypothèse que le fait d'avoir à choisir entre plusieurs structures concurrentes sera source de difficulté pour certains élèves même si l'on peut penser, dans le même temps, que c'est en effectuant ces choix qu'ils consolideront leurs connaissances.

Quand on étudie le fonctionnement des questions, on constate qu'elles semblent d'une pertinence pragmatique très relative par rapport à la situation proposée. Ainsi, on remarque que la formulation de la deuxième question, celle qui porte sur le mot « name », risque de poser problème aux élèves car les noms de personne utilisés dans la première question ne leur permettront pas de déterminer si le cousin ou l'ami de leur partenaire est une fille ou un garçon, les mots « cousin » et « friend » étant neutres en anglais. Par conséquent, les élèves ne disposeront pas de l'information qui leur permettrait de choisir l'adjectif possessif « his » ou « her » pour poser la deuxième question sous une forme connue « what's his/her name ? ». Seule la formulation d'une question du type « what's your cousin's/ friend's name ? » permettrait de surmonter cet obstacle. Cependant, il est fortement prévisible que les élèves ne mobiliseront pas ce type de question spontanément. De plus, on observe que ce jeu n'a pas de finalité pragmatique puisque rien n'est précisé quant à l'utilisation ultérieure des informations recueillies. Par ailleurs, on remarque que rien ne permet de véritablement identifier les personnes auxquelles les élèves vont se référer pour répondre aux questions de leur camarade. La validité des énoncés produits n'étant pas vérifiable, on peut penser

qu'il sera plus difficile pour les élèves de mesurer la pertinence et l'efficacité de leurs énoncés. Enfin, il est important de souligner que les élèves sont placés de fait dans l'obligation de répondre affirmativement à la troisième question « does he/she like video games?/music? ». En effet, une réponse négative aurait pour conséquence de mettre un terme à l'interview. Cette situation repose donc sur un enchaînement imposé de questions, soit sur un nombre de coups déterminé à l'avance.

Pour conclure il convient de souligner que, lors d'un travail en binômes, les élèves peuvent très bien se contenter de formuler des énoncés tronqués du type « quantity of CD's » et échapper, de ce fait, à la pratique d'une partie des structures en jeu. On peut donc d'ores et déjà indiquer que, lors de la pratique effective, le JA pourra être partiellement « détourné » si les élèves ne jouent pas le jeu du contrat. D'une manière semblable, ils pourront fort bien utiliser les éléments syntaxiques de façon très approximative (ex: emploi inapproprié du déterminant « a », omission du « got ») sans que cela ne fasse obstacle à la transmission des informations.

5.2.2 Les connaissances à mobiliser par les élèves qui répondent aux questions

L'identification des connaissances à mobiliser pour produire les réponses aux questions incluses dans le document est plus délicate à opérer. En effet, il est difficile de savoir *a priori* si les réponses aux questions fermées se limiteront à l'emploi de mots isolés tel qu'un prénom dans le cas de la question 2 ou un chiffre pour les questions 3 et 6 ou aux simples particules « yes » et « no » ou si les élèves produiront des réponses plus complètes (ex: He is 12 / Yes, I have). Par conséquent, la nature des réponses fournies par les élèves sera largement dépendante des attentes professorales et de la façon dont les élèves auront été capables de les interpréter à l'issue de la phase de définition.

Quoi qu'il en soit, les réponses produites par les élèves dépendront de leur capacité à comprendre les questions de leur camarade. Toutefois, on remarque que la façon dont les documents sont conçus limite fortement le travail de compréhension de l'oral. Les tableaux étant construits exactement sur le même modèle, l'élève qui répond peut anticiper largement les questions qui vont lui être posées. Ainsi, il sait que, après avoir indiqué le nom de son/a cousin(e) ou ami(e), il va devoir donner son âge. Il peut donc répondre sans comprendre la question ou même sans attendre que son partenaire la lui ait posée.

5.3 Les jeux épistémiques sous-jacents

L'analyse que nous venons de produire nous permet a priori i) de répertorier le système de JE⁵ qui sous-tend la situation proposée, soit de rendre compte des savoirs que les élèves devront maîtriser pour évoluer de manière satisfaisante au sein de cette situation, ii) de mesurer la distance entre ce système de jeux et le JE source auquel ils se réfèrent.

Identification des jeux épistémiques pour les élèves qui posent les questions⁶
JE1 : Poser des questions en prenant appui sur des mots-clés figurant sur un document JE1a : choisir entre 7 items lexicaux JE1b : choisir entre 6 structures syntaxiques
JE2 : Prononcer ses questions de manière compréhensible
JE3 : Noter les réponses obtenues sur un document
Identification des jeux épistémiques pour les élèves qui répondent aux questions

5 Selon le niveau de grain adopté pour les analyses, il est possible d'identifier, au niveau méso, le jeu épistémique qui décrit la situation proposée par le professeur et/ou, au niveau micro, le système de JE qui présente sous une forme détaillée les savoirs que les élèves devront mobiliser pour évoluer au sein de cette situation.

6 Il faut noter que l'ensemble des JE répertoriés dans ce tableau ne seront mobilisés par les élèves que si, et seulement si, ils jouent parfaitement le jeu tel qu'il est modélisé ici.

JE4 : Choisir une personne référente JE5 : Répondre aux questions de son partenaire JE5a : Produire des réponses courtes complètes JE5b : Produire des réponses complètes
Identification du jeu épistémique potentiel
Interviewer un/e camarade à propos des goûts d'une personne qui lui est proche
Identification du jeu épistémique source
Échanger des informations privées avec une personne à propos de quelqu'un qui lui est proche par exemple dans le cas où quelqu'un veut faire un cadeau à quelqu'un qu'il ne connaît pas bien. Cette situation pourrait alors être nommée comme suit : la situation de « recueil de préférences ».

Figure 3 : Identification des jeux épistémiques

Comme le montre l'analyse ci-dessus, le JE proposé par PC « Interviewer un/e camarade à propos des goûts d'une personne qui lui est proche » fait écho à une situation que les élèves pourraient vivre en dehors de la classe. Toutefois, le fait que les élèves aient à utiliser un document, qu'ils aient un nombre et un type de questions imposés et des réponses à noter introduit une distance notable entre ce JE et le JE source. La situation conçue par PC semble donc avoir davantage comme objectif de faire utiliser par les élèves des structures grammaticales que de leur faire produire des actions communicationnelles finalisées. Notre analyse met en évidence que le JE potentiel est avant tout un JE scolaire dont le but serait de rendre les élèves capables de reproduire des énoncés-types travaillés préalablement. Selon nous, cette focalisation sur les éléments structurels peut être à l'origine, dans la pratique effective, de phénomènes de glissements de jeux (Marlot, 2008), voire même conduire à l'abandon de certains JE au profit de jeux alternatifs (Rilhac, 2008). Par conséquent, il nous faudra vérifier si au JE « interviewer un/e camarade à propos des goûts d'une personne qui lui est proche » ne se substitue pas un JE du genre « reproduire ou oraliser des énoncés-types » et si ce glissement de jeux a des effets sur la façon dont les élèves se prennent ou non au jeu.

6. Analyse de la mise en oeuvre dans la classe

L'analyse de la pratique effective montre que la situation se déroule en deux temps. Le premier temps correspond à une phase collective au cours de laquelle le professeur procède à la définition de la situation (fixe les règles définitives du jeu) et s'assure que les élèves disposent des savoirs nécessaires, soit de la maîtrise opératoire des questions. Le second temps correspond au temps de travail en binômes, lors duquel nous examinerons le travail de deux binômes contrastés.

6.1 Des règles du jeu qui restent floues

L'étude du temps collectif montre que l'essentiel du travail est centré sur la réactivation des outils linguistiques. Ainsi, on remarque que PC procède à la distribution des documents, sans en faire une présentation précise. Les tours de parole ci-dessous sont les seuls à être dédiés spécifiquement à la définition de la situation. La séance se poursuit par la distribution des documents et la vérification des questions.

1.	PC	(29:20) Ok so now we're going to work in pairs You remember, in pairs? Two (<i>Le professeur se tient au milieu de la salle entre les 2 rangées, elle a les documents à la main</i>) And you're going to have + a chart ok? So sometimes it is yes sometimes it is no and sometimes you have to write down the answer (<i>Elle montre les documents aux élèves</i>) Ok? So + Suppose he is pupil A (<i>Le professeur désigne Martin, assis au bout de la 1ère rangée à sa gauche</i>) and this one is pupil B (<i>Elle désigne Charlène assise à côté de Martin</i>)
----	----	--

2.	Elèves	<?>
3.	PC	No A B or One two Ok right so Yes < s'adressant à Martin> you are A you ask her + Hey Martin you ask her all the questions Ok? She answers and when it is finished you ask your questions and he answers Ok?
4.	Elèves	<.....?>
5.	PC	So you are A and you start ++ [Le professeur commence à distribuer les documents] You are A Are you A or B?

Figure 4 : Premier extrait de transcription

Comme le voyons ci-dessus, les documents sont simplement évoqués par PC puis distribués aux élèves (TP 149 & 153). Les seules règles définitives qui sont indiquées sont les suivantes :

1. Les élèves vont disposer d'un document sur lequel ils auront soit à indiquer oui ou non, soit à écrire quelque chose (TP 149),
2. Un élève sera l'élève A et l'autre l'élève B (TP 149, 151 & 153),
3. L'élève A devra poser toutes ses questions et ce n'est qu'ensuite que l'élève B posera à son tour les questions (TP 151).

Comme nous l'avions pressenti lors de l'analyse *a priori*, la situation d'énonciation n'est pas définie ; aucune mise en situation préalable ne permet aux élèves de comprendre de la situation d'énonciation dans laquelle leurs échanges seront censés se dérouler.

6.2 Un milieu non opératoire et l'apparition d'un jeu de substitution

L'étude des tours de parole qui correspondent au temps de vérification des questions confirme nos hypothèses quant aux difficultés des élèves à identifier la situation d'énonciation et, de ce fait, à passer de la deuxième à la troisième personne du singulier.

19.	Paul	Er...How old are you?
20.	PC	Yes er... no because it's not you (<i>Le professeur a toujours un doigt dressé vers le haut</i>) so it is how old ..?"
21.	Elèves	Are you?

Figure 5 : Deuxième extrait de transcription

53.	PC	Yes but it is not you it's the cousin or the friend so it is?
-----	----	---

Figure 6 : Troisième extrait de transcription

Comme le montrent les deux brefs extraits ci-dessus, le professeur doit rappeler plusieurs fois aux élèves (TP 20 & 53) qu'ils ne doivent pas construire leurs énoncés avec « you » mais en référence à un cousin ou un ami (TP 53). Ceci tient, selon nous, au manque de précision quant à la situation d'énonciation et donc au fait que le milieu ne présente pas les résistances nécessaires à la construction d'énoncés adaptés. Du fait des déficits signalés précédemment, le système d'objets et d'espace de significations n'est pas partagé entre PC et ses élèves à ce moment-là. Ainsi, même lorsque le professeur indique après quelques hésitations « yes er.no » (TP 20) qu'il ne faut pas utiliser le pronom « you » (because it's not you - TP 20), les élèves continuent à l'utiliser (TP 21). Une des conséquences est que cette phase de préparation au travail en binômes se transforme rapidement en un jeu de répétitions, soit ici un jeu de reproduction à l'identique d'un modèle décontextualisé. Ainsi, l'extrait ci-dessus montre que plus de quinze tours de parole sont consacrés à la répétition d'une seule question avec ses deux variantes : emploi de « CD's » et de « video games ».

65.	PC	Christian speak up (<i>Le professeur murmure et fait un geste des mains en partant de la bouche, geste qui évoque un « haut-parleur »</i>) Speak up,
-----	----	--

		Christian, it's correct. So?
66.	Christian	Has your cousin got CD's?
67.	PC	Yes, could you repeat again?
68.	Christian	Has your cousin got CD's?
69.	PC	Repeat (<i>Le professeur hoche 2, 3 fois de la tête</i>)
70.	Christian	Has your cousin got CD's?
71.	PC	Yes (<i>Le professeur écrit Has au tableau</i>) Has your cousin got CD's? What is the question Claudine for video games?
72.	Claudine	Has/non + has got <.....?> ++ Have you got a cousin?
73.	PC	It's not Alain, it's his or her cousin, so it is? +++ Dalila, tu restes à midi et quart Martine.
74.	Martine	Has your cousin got video games?
75.	PC	Claudine, could you repeat ?
76.	Claudine	Have your cousin has your cousin has your cousin video games/ has got video games?
77.	PC	The whole question (<i>Le professeur dessine un large cercle avec la main</i>) and correct, please.
78.	Claudine	Your cousin (<i>Le professeur pointe le has écrit au tableau</i>) has your cousin got video games ?
79.	PC	So, you repeat now. Has your cousin got video games?
80.	Claudine	Has your cousin got video games?
81.	PC	Be careful, cousin.
82.	Claudine	Cousin

Figure 7 : Quatrième extrait de transcription

Le milieu offrant peu de résistance, on constate que le contrat de répétition prend le pas sur une pratique plus spontanée des connaissances. Ainsi, PC ne signifie pas moins de 4 fois de manière explicite (TP 67, 69, 77 & 79) et 3 fois de manière implicite (TP 65, 77 & 81) aux élèves de répéter. Cette insistance tient, d'une part, à la volonté du professeur de s'assurer que les élèves seront capables de produire des énoncés les plus corrects possibles⁷ et, d'autre part, à son épistémologie pratique selon laquelle la répétition joue un rôle fondamental dans l'acquisition de la langue étrangère. De plus, ceci indique que, pour PC, la correction formelle prime sur l'intelligibilité et la prise de risque. A ce moment-là, les élèves sont davantage placés en position de *s'exercer* que de *s'essayer* dans la langue. On assiste donc ici à un glissement de jeu : on passe d'un jeu potentiel « Interviewer un/e camarade à propos des goûts d'une personne qui lui est proche » à un jeu de répétitions. Ce glissement qui trouve son origine dans la façon dont le milieu a été aménagé et repose sur des habitudes d'action partagées (cf. demandes implicites de répétition) met en évidence la faiblesse du milieu et laisse supposer que les élèves auront de réelles difficultés à entre dans le jeu lors du travail en binômes.

6.3 Des élèves qui jouent plus ou moins le jeu

L'analyse du travail produit par des binômes d'élèves⁸ confirme nos hypothèses. Il montre que les élèves ne se prennent pas véritablement au jeu.

26.	Charlène	How many + how many CD's has ++ how many CD's has your cousin got?
-----	----------	--

7 Dans la recherche dont sont extraites ces données (Gruson, 2006), nous avons montré que, dans la pratique de ce professeur, le contrat de production d'énoncés complets corrects occupe une place importante.

8 Les deux binômes observés sont respectivement Charlène et Martin, et Sylvaine et Jimmy. Charlène, Martin et Sylvaine font partie des élèves qui obtiennent de bons résultats alors que Jimmy est en grande difficulté en anglais.

27.	Martin	Er... Comment on dit déjà ? +++ heu + twenty + heu + Twenty-five au hasard + < ?> Voilà + Alors On entend le professeur dire « Ok it's finished here. Yes. » (<i>quelques énoncés indistincts</i>) Have you got a cousin? + Non?
-----	--------	---

Figure 8 : Cinquième extrait de transcription

La façon dont Martin répond à la question de Charlène indique qu'il ne lui accorde aucune validité « twenty-five au hasard ». De manière plus marquée, Jimmy, élève qui est en grande difficulté en anglais, multiplie les stratégies d'évitement. Il réagit aux questions de Sylvaine en indiquant soit qu'il n'a pas entendu la question (TP 9) ou qu'il ne la comprend pas (TP 11) ou encore qu'il ne sait pas ce qu'il faut faire (TP 23).

8.	Sylvaine	Has got + a cousin + a cousin ?
9.	Jimmy	Hein ?
10.	Sylvaine	Has got a cousin or a good friend? +
11.	Jimmy	Ca veut dire quoi ?

Figure 9 : Sixième extrait de transcription

Jimmy joue, en fait, à un autre jeu (Rilhac, 2008). Il tourne en dérision la situation en jouant sur l'ambiguïté de la situation d'énonciation.

31	Jimmy	Eh, yes + Name, Ca veut dire quoi ça ? + What's you name ? Vas-y, comment tu t'appelles? + Oh, Sylvaine, c'est magnifique, moi je m'appelle Jimmy, tu sais ?
----	-------	--

Figure 10 : Septième extrait de transcription

Ce rapide tour d'horizon semble donc indiquer que, lorsqu'il y a une distance importante entre le JE et le JE source, les élèves ont des difficultés à entrer dans le jeu au sens de la tâche à réaliser mais aussi dans le jeu didactique, soit celui qui réfère aux connaissances. De plus, il apparaît que cette difficulté est encore plus grande pour les élèves moins avancés.

7. Eléments de discussion

7.1 Des phénomènes de glissement de jeux

L'analyse de la pratique effective nous a permis i) de répertorier précisément les actions spécifiques, modélisées sous forme de JA, que les élèves doivent produire pour agir au sein d'un JE, ii) de mesurer la distance entre ce JE et le JE source auquel il se réfère. La comparaison entre le JE et les JA qui lui sont spécifiques montre que, bien que le JE fasse écho à une situation que les élèves pourraient vivre en dehors de la classe, ceux-ci sont principalement mis en position d'utiliser des structures grammaticales, voire simplement de les répéter. Par conséquent le JE effectif ne place pas les élèves en position de produire des actions communicationnelles finalisées mais correspond davantage à un JE scolaire dont l'objectif serait de rendre les élèves capables de reproduire des énoncés-types travaillés préalablement. L'analyse montre que cette focalisation sur les éléments structurels est à l'origine, dans la pratique effective, de phénomènes de glissements de jeux (Marlot, 2008), voire même conduit à l'abandon du JE potentiel au profit de jeux alternatifs (Rilhac, 2008). Dans cette classe, les élèves sont essentiellement cantonnés à des jeux de répétitions immédiates ou différées qui leur offrent très peu la possibilité de mettre en relation leurs actions verbales avec les circonstances et le but de la communication. Ainsi, la place restreinte occupée par les prises de parole plus spontanées nous conduit à interroger la capacité qu'auront les élèves à mobiliser leur savoir-faire langagier pour communiquer en langue étrangère en dehors de la classe même si les jeux de répétition sont sans nul doute nécessaires car ils offrent la possibilité aux élèves de s'exercer en centrant leur attention sur la reproduction des particularités

phonologiques de la langue cible. Toutefois, malgré leur utilité, ils ne sauraient se substituer à des JE permettant aux élèves de produire des énoncés en situation, détachés des contraintes formelles, et de comprendre que l'activité verbale est avant tout un instrument d'action (Bange, 2005).

« S'il est un prolongement de l'action, le langage ne peut être séparé de l'occasion de son utilisation, du « jeu de langage » dans lequel il apparaît, du « format », dans lequel il est appris en étant utilisé. » (Bange, 2005, p. 24)

Ces constats soulèvent donc deux questions : i) la question de l'équilibre entre les temps lors desquels les élèves peuvent *s'exercer* et les temps de production plus autonome lors desquels les élèves peuvent *s'essayer* dans la langue, ii) la question de la conception de situations qui permettraient de tenir ensemble le travail phonologique et le travail sur le sens, soit l'utilisation de la langue en situation.

7.2 Le rapport des élèves à la dialectique contrats-milieux

Nos analyses montrent que la mobilisation des savoirs en jeu par les élèves dépend à la fois de la façon dont ils investissent le contrat didactique et interprètent le cadre situationnel, le milieu, soit le système de significations qui constituent l'arrière-plan commun des JE.

On observe que l'élève moins avancé est dans l'impossibilité, voire même refuse, d'entrer dans le jeu que le professeur lui propose. A l'inverse, il semblerait que la façon dont les élèves plus avancés mobilisent les connaissances dans l'action témoigne de leur volonté à investir le contrat didactique et de leur capacité à évoluer dans un environnement cognitif dont la finalité transactionnelle semble leur apparaître plus clairement. Ce faisant ces élèves attestent d'une capacité à faire vivre une dialectique contrat-milieu féconde. Cette dernière assertion signifie que, en allant jusqu'au bout de l'épistémologie de l'action conjointe, on peut reconnaître aux élèves, et potentiellement à tous les élèves, la capacité à user de cette dialectique plus souvent utilisée pour caractériser l'action professorale.

7.3 Vers une spécification des notions de contrat, de milieu et de jeu

Nous pensons que les notions de contrat et de milieu, telles qu'elles sont spécifiées dans cette communication, représentent des clés utiles pour l'interprétation du travail conjoint du professeur de langue étrangère et de ses élèves. Dans la classe de langue étrangère, comme dans toute institution didactique, l'action du professeur et des élèves ne peut échapper aux déterminations conjointes des milieux et des contrats. Il paraît donc nécessaire d'étudier les spécificités disciplinaires afférentes aux notions de contrat et de milieu sachant que celles-ci ne sont pas des données mais qu'elles sont constamment redéfinies dans l'action.

Les notions de milieux et de contrats explorées dans nos analyses montrent qu'elles sont porteuses de certaines caractéristiques qui mériteraient d'être encore précisées. En effet, bien que des rapprochements puissent être opérés entre la façon dont sont caractérisées les notions de contrat et milieu dans d'autres didactiques et en DLE, il semble qu'un travail important reste à faire pour avancer plus loin dans une description susceptible de rendre compte des similitudes et différences dans l'utilisation de ces deux notions.

Enfin, il nous semble qu'un travail d'identification des différents types de jeux (jeux épistémiques et jeux d'apprentissage) caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, notamment avec des élèves quasi débutants, représente un enjeu conceptuel et épistémologique fort pour les recherches en didactique des langues étrangères.

8. Conclusion

Pour conclure, nous aborderons deux points. Le premier concerne, en lien avec la DLC, la nécessité de produire des JE qui rendent incontournable la production, par les élèves, d'une forme précise d'énoncés pour atteindre les fins pragmatiques qui sont inhérentes aux JE sources auxquels ils se réfèrent. La production de ces jeux étant loin d'être simple, il nous semble qu'elle pourrait constituer un axe essentiel d'un travail coopératif entre chercheurs et professeurs. Cette coopération aurait pour objectif de construire, grâce à un travail important de transposition didactique, des JE qui seraient clairement référés à des JE sources et qui permettraient de tenir ensemble des JE au cours desquels les élèves pourraient tour à tour *s'exercer* et *s'essayer* dans la langue étrangère. Réussir à faire vivre cette dialectique spécifique à l'apprentissage des langues étrangères, mais propre également dans sa généralité à tout apprentissage, représente encore à ce jour un enjeu épistémologique essentiel.

Le second point relève de la nécessité de continuer le travail sur le plan conceptuel. Nous avons montré ici la façon dont nous spécifions les notions de contrat, de milieu ainsi que celles de jeu d'apprentissage et jeu épistémique à l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Toutefois, ce travail de spécification est à poursuivre en lien avec la construction d'une analyse comparative de ces notions dans d'autres didactiques.

9. Références et bibliographie

- Bange, P. (2005). L'apprentissage d'une langue étrangère – Cognition et interaction. Paris: L'Harmattan.
- Bourdieu, (1987). Choses dites. Paris : Minuit.
- Chini, D. & Goutéraux, P. (EDS.) (2008). Psycholinguistique et didactique des langues étrangères. Paris : Ophrys.
- Gruson, B. (2006). L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en oeuvre. Thèse, Université Rennes 2, Rennes.
- Gruson, B. (2009). Etude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en 6^e. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*. 31, 641-659.
- Loquet, M. (2009). Jeux d'apprentissage et jeux épistémiques dans les activités physiques sportives et artistiques. Etudes de cas en contextes non scolaires. Habilitation à diriger des recherches, Université Rennes 2.
- Marlot, C. (2008). Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte du Monde Vivant au cycle II de l'école élémentaire. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- Rilhac, P. (2008). Étude didactique comparative de pratiques d'élèves au collège en Mathématiques et en Éducation Physique et Sportive : vers la notion de jeux alternatifs. Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes.
- Santini, J. (2009). Caractérisation de l'élaboration conjointe de la compréhension conceptuelle et des performances associées. Volcans et séismes au Cours Moyen. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- Schubauer-Leoni, M-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et de ses élèves dans la classe* (pp. 51-91). Rennes : PUR.
- 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. In *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Grenoble: Vol 20, n°3, pp. 263-304, Ed. La pensée sauvage.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe*, in *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et de ses élèves dans la classe*. Rennes : PUR.