
Pratiques et conceptions des professeurs d'anglais : le cas de l'enseignement-apprentissage de la culture en cours d'anglais langue étrangère en France

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les systèmes éducatifs doivent faire face aux évolutions rapides de la société et du monde, des élèves et des savoirs. Les sollicitations multiples auxquelles sont soumises les élèves, y compris dans le domaine de la culture, font que le sens de l'école, du travail et des savoirs scolaires échappent à un nombre croissant d'entre eux. Philippe Perrenoud établit un lien entre ce constat et la nécessité d'établir des relations plus étroites entre école et société : « le manque de sens des apprentissages est à la racine d'une partie des difficultés d'apprentissage ; il s'ancre notamment dans une vision limitée des rapports entre savoirs scolaires et pratiques sociales » (Perrenoud, 1997, p. 53).

Or, explique Claire Bourguignon, le changement de paradigme du *Cadre européen commun de référence pour les langues* peut répondre au « besoin de redonner du sens à l'apprentissage ». Ce texte est issu de la volonté du Conseil de l'Europe de « définir une démarche didactique commune à l'ensemble des langues pour favoriser le plurilinguisme en Europe » (en ligne, Bourguignon, 2008) et prendre en compte les nouveaux besoins sociétaux.

À cela s'ajoute la complexité de l'objet *culture*. Les travaux dans ce domaine sont particulièrement prolifiques, ce qui soulève la question des connaissances et des enjeux théoriques liés à ce concept et aux concepts qui lui sont associés. Des choix s'imposent. « L'enseignement de la civilisation représente la dimension la plus complexe de la didactique des langues étrangères », affirme Louis Porcher en 1994, avant d'ajouter : « c'est la moins aboutie pour l'instant mais c'est celle dont l'enjeu est le plus grand », car il s'agit de « réfléchir (...) aux problèmes (...) des héritages et des partages culturels ». (p. 12).

C'est bien à l'ensemble de ces problèmes éthiques et sociétaux que le Cadre européen cherche à apporter des réponses en proposant, dit Bourguignon, « un cadre pour la réflexion » (*op. cit.*) et en promouvant des valeurs humanistes. Il s'appuie aussi sur un changement de paradigme épistémologique afin de combler l'écart entre les besoins sociétaux et ce que Perrenoud appelle « les savoirs scolaires »¹.

Selon Bourguignon, cela implique de prendre appui sur « une nouvelle pratique sociale de référence : l'action », et d'avoir recours à « un nouveau type de tâches (...) qui ne sont pas seulement communicatives ». Il y a ainsi émergence d'un « nouvel objectif : l'accomplissement d'actions sociales » (*op. cit.*). Puren explique que dans ce contexte, l'apprenant ne se conçoit plus comme quelqu'un qui cohabiterait avec des étrangers, mais comme un acteur social qui interagit et travaille avec eux. Or, c'est lorsqu'on agit et qu'on travaille ensemble que se développent des pratiques, des conceptions et des cultures communes sans lesquelles il ne peut y avoir de coopération efficace. Il ne s'agit plus simplement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui pour apprendre la langue-culture tout en contribuant à l'élaboration d'une culture commune d'action (2002).

¹ « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de *type actionnel* en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001, p. 15).

Dans la mesure où les finalités éducatives reflètent les orientations qu'une société souhaite se donner, l'étude des programmes et des textes officiels constitue une aide utile pour apprécier l'importance accordée au culturel dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en France. Les programmes récemment parus prennent appui sur le plan de rénovation des langues qui « consacre l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues » (MEN, en ligne, 2005). On rappelle également que les objectifs du Cadre européen concernent tous les aspects de la communication langagière, y compris la culture. Par deux fois en l'espace de quelques lignes, l'importance des objectifs culturels est expressément soulignée : ils « doivent constituer l'entrée privilégiée dans les apprentissages » (*ibid.*).

Les éléments de contexte présentés ci-dessus soulignent en même temps l'importance de la culture et la complexité des paramètres qui entrent en jeu. Il semble que les pratiques des professeurs ne changent guère dans ce domaine et que les modes de fonctionnement frontaux, axés sur la correction grammaticale prédominent encore largement. On peut émettre l'hypothèse que les pratiques enseignantes liées à la dimension culturelle en classe d'anglais mettent en jeu diverses variables, tels que les instructions officielles, les travaux de recherche auxquelles elles s'adossent implicitement, les héritages méthodologiques, les valeurs, les représentations et les conceptions des enseignants. Ce domaine étant particulièrement vaste, il fallait le délimiter. Je me suis donc intéressée en priorité aux liens entre les pratiques et les conceptions des professeurs concernant la culture en classe d'anglais langue étrangère en France dans l'enseignement secondaire. En première analyse, les conceptions ou schèmes se définissent comme « la structure de l'action - mentale ou matérielle -, l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues » (Altet, Paquay, Charlier et Perrenoud, 2001, p. 144).

L'analyse des pratiques et des conceptions que j'ai menée s'appuie sur un corpus de plusieurs cours. Quatre professeurs ont été filmés dans leur classe, puis interviewés. Il s'agit d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : quelle(s) culture(s) ces professeurs d'anglais enseignent-ils ? Créent-ils les conditions d'appropriation de la culture en classe de langue ? Quelles sont leurs conceptions concernant la culture, les moyens de l'enseigner, le processus d'enseignement-apprentissage et le rôle des acteurs dans la salle de classe ? Enfin, qu'est-ce qui caractérise leurs pratiques ? Présentent-elles des points communs ? Et dans ce cas, peut-on parler d'un *genre professionnel*² (Clot, 2008) ou autrement dit, de culture professionnelle en ce qui concerne le traitement du culturel ? S'interroger sur la nature des conceptions et des pratiques en lien avec un éventuel genre professionnel revient à tenter d'identifier des points communs en termes d'objectifs, de principes et de modes d'action. En miroir, cela revient également à s'interroger sur l'existence de styles plus personnels chez les enseignants dont les cours et les interviews ont été recueillis dans le cadre de ce mémoire.

Cette recherche s'appuie sur le paradigme de complexité (Morin) qui définit une relation à la connaissance complexe, dialogique, qui « permet de maintenir la dualité au sein de l'unité » (2005, p. 99)³, sans que celle-ci ne soit jamais tout à fait atteignable. Un objet comporte de nombreuses facettes qui s'opposent et se complètent à la fois. Néanmoins, la prise en compte de données complexes liées au terrain devrait permettre, à partir de plusieurs perspectives, de mieux cerner les conceptions et les pratiques des professeurs d'anglais quant à l'enseignement-apprentissage de la culture.

Pour tenir compte du paradigme de complexité, j'ai essayé de varier les dispositifs méthodologiques en ayant recours à des recueils d'informations croisés et en les étudiant selon des angles différents. Cela permet d'associer ce qu'ils font et ce qu'ils disent de ce qu'ils font. L'étude des séances filmées s'effectue au plan didactique à l'aide d'une adaptation du modèle de Claude Germain. L'analyse de contenus a été réservée au traitement des entretiens à l'aide d'une grille comportant plusieurs entrées épistémologiques, élaborée à l'issue de l'étude du concept de culture. Cette grille est aussi ce qui a structuré l'analyse de la seconde partie axée sur les textes officiels et les programmes.

² Pour une définition plus précise de ce concept, se reporter à la section 4.5.2 de la première partie.

³ Pour une définition plus complète du paradigme de complexité, se reporter à la section 3.4 de la seconde partie.

Dans la première partie de ce travail, je présente une étude conceptuelle de la culture pour en répertorier les principales composantes, identifier quelques-uns des champs de recherche qui ont influencé les programmes et les principaux attributs du concept. Il s'agit de dresser une carte conceptuelle et d'élaborer une grille d'analyse pour l'étude des programmes et du corpus recueilli. La seconde partie est axée dans un premier temps sur une présentation des programmes, puis sur leur étude. Enfin, la troisième et dernière partie expose la méthodologie de recherche et les résultats obtenus : il s'agit d'identifier quelques caractéristiques susceptibles de relever d'un genre professionnel dans le traitement du culturel, en termes de pratiques et de conceptions.