



HAL
open science

L'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage ?

Emeline Gillon

► **To cite this version:**

Emeline Gillon. L'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage?. Education. 2012. dumas-00736069

HAL Id: dumas-00736069

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736069>

Submitted on 27 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

NOM ET Prénom DE L'étudiant : GILLON Emeline
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : M2-1

Intitulé du séminaire de recherche : Didactique des langues étrangères à l'école
Intitulé du sujet de mémoire : L'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage ?
Nom et prénom du directeur de mémoire : Judith BARNA

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Ecole interne de l'Université d'Artois



SOMMAIRE

Sommaire

Remerciements

	Page
CONTEXTE DE LA RECHERCHE	1
PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE	2
<i>Ma problématique</i>	2
<i>Cadre Européen Commun de Référence et approche actionnelle</i>	3
1. <i>Qu'est-ce que le cadre européen commun de référence ?</i>	3
a) <i>Ni prescriptif, ni dogmatique</i>	3
b) <i>Approche communicative et approche actionnelle</i>	4
2. <i>Quelles sont les nouveautés relatives à l'adoption du CECR dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ?</i>	5
a) <i>Les niveaux de référence</i>	5
b) <i>Les quatre activités de communication langagière</i>	5
c) <i>La notion de tâche pédagogique communicative</i>	5
d) <i>La redéfinition de la compétence de communication</i>	6
e) <i>La notion de stratégie</i>	7
<i>Construction sociocognitive de l'apprentissage et théories de l'activité</i>	8
1. <i>Le CECR, une entrée sociale de la didactique des langues</i>	8
2. <i>Le CECR, une entrée éducationnelle dans la didactique des langues</i>	9
HYPOTHESES DE TRAVAIL	11
<i>Perspective actionnelle en théorie, mais peut-être pas en pratique</i>	11
<i>L'utilisation des TICE à la lumière de la perspective actionnelle</i>	12
<i>Le rôle de l'enseignant, déterminant majeur de l'activité de l'élève</i>	13
<i>Focalisation sur l'acquisition de la compétence phonologique</i>	14
METHODOLOGIE	15
<i>L'observation de séances de langue en France et en Angleterre</i>	15
<i>Les questionnaires à destination des enseignants</i>	16

ANALYSE DES DONNEES	17
<i>Analyse d'observations de séances de langue en France et en Angleterre</i>	17
1. <i>Les capacités langagières travaillées</i>	17
2. <i>Le rôle de l'enseignant</i>	18
3. <i>L'activité des élèves et les stratégies mobilisées</i>	19
<i>Analyse des questionnaires distribués aux enseignants de France et d'Angleterre</i>	21
1. <i>Présentation récapitulative des réponses aux questions</i>	21
2. <i>Le rôle de l'enseignant</i>	21
3. <i>Le rôle de l'élève</i>	22
4. <i>Les dispositifs pédagogiques</i>	23
5. <i>La connaissance du CECR</i>	23
6. <i>Les ressources utilisées</i>	25
7. <i>Les profils des enseignants interrogés</i>	26
INTERPRETATION, DISCUSSION ET RETOMBEE DES RESULTATS	28
CONCLUSIONS ET NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE	30

Bibliographie

Sommaire des annexes

Annexes

1. Grille d'observation type de séances de langue
2. Fiche détaillée d'une observation de séances d'anglais en France
3. Questionnaire adressé aux enseignants de France
4. Questionnaire adressé aux enseignants d'Angleterre

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Madame Judith BARNA, ma directrice de mémoire et responsable du séminaire « Didactique des langues étrangères à l'école » à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq. Merci pour les conseils, les aides et les améliorations apportés à mon travail. Madame BARNA a été présente de l'élaboration de mon projet de mémoire au semestre 2 à la rédaction du mémoire final au semestre 4. Merci d'avoir répondu à toutes mes questions, de m'avoir fourni les documents qui pouvaient m'intéresser dans le cadre de ma recherche, et d'avoir assuré une présence effective, notamment au travers de nos échanges électroniques.

Je souhaite ensuite remercier Mesdames Annie ANTONIK et Christine DESMARET, les formatrices IUFM qui interviennent avec Madame BARNA au sein du séminaire.

Leurs encouragements et leurs questionnements m'ont permis d'approfondir ma recherche, de rechercher la précision et d'ajuster mes propos.

Merci à Mesdames Karine JACOBY et Sophie LAVALLARD, enseignantes en Angleterre et en France, qui m'ont gentiment accueillie durant leurs séances d'enseignement de langues étrangères pour que j'y réalise mes observations. Leur collaboration a été précieuse, elles m'ont donné un terrain d'observation idéal et n'ont pas hésité à me fournir toutes les ressources dont j'avais besoin.

Merci aux enseignants Français et Anglais qui ont eu l'amabilité de répondre à mes questionnaires. J'apprécie qu'ils m'aient consacré un peu de leur temps. Leurs réponses ont été riches et constructives, et m'ont permis de répondre à plusieurs hypothèses de travail.

Merci aux étudiants du séminaire qui m'ont aidée dans ma recherche grâce aux discussions de groupe, aux échanges formels et informels et aux remarques que l'on a osé se permettre.

Enfin, je remercie tous les élèves des classes observées dans les écoles *Worksop Priory School* en Angleterre et Roland-Lamartine de Lomme en France. Ils m'ont accueillie et intégrée à leur quotidien avec une aisance remarquable lors de mes observations. Leur spontanéité et leur soif d'apprendre ont été une source d'inspiration inépuisable.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre d'un programme d'échange universitaire, j'ai vécu en Angleterre pendant un an en tant qu'assistante de français dans trois écoles primaires anglaises, enseignant à des élèves de 5 à 11 ans. Aujourd'hui, étudiante en Master SMEEF¹, spécialité Professorat des écoles, j'ai découvert le métier d'enseignant dans le cadre du système éducatif français. Au cours de ce master, je n'ai pas pu m'empêcher de dresser des comparaisons entre mon expérience en Angleterre et ma formation en France, et au fil des interrogations, ce sujet a suscité de plus en plus d'intérêt de ma part.

C'est pour cette raison qu'en premier lieu, mon choix de mémoire s'est porté sur la comparaison des systèmes éducatifs français et anglais. Puis je me suis aperçue que ce sujet était vague, alors je me suis concentrée sur la comparaison de l'enseignement des langues vivantes dans ces deux pays, puisque je suis titulaire d'une licence de langues, que ce sujet ne m'est donc pas totalement inconnu, et qu'il me tient à cœur.

J'ai fait le choix d'étudier cette question du point de vue de la didactique des langues plutôt que d'un point de vue social ou anthropologique, car la didactique des langues « *s'intéresse aux disciplines qui rendent compte des savoirs, des discours, des comportements, des interactions entre acteurs, de la technologie et de sa place dans la classe de langues, etc.* »². De cette façon, j'ai eu la possibilité lors de ma recherche de mêler le point de vue linguistique aux points de vue sociologiques, historiques, anthropologiques, politiques, etc.

Ma question de départ étant basée sur mon expérience personnelle, il me fallait inscrire ma réflexion dans un cadre théorique. Au fur et à mesure des lectures et des discussions avec les maîtres de conférence et professeurs en didactique des langues de l'IUFM, je me suis rendue compte qu'il y avait une constante dans toutes mes questions : la place accordée à l'élève dans son apprentissage des langues vivantes étrangères.

¹ SMEEF = Sciences et Métiers de l'Education et de la Formation

² *Réflexions sur la didactique de l'anglais*, texte coécrit par les chercheurs de l'Association pour la Recherche en Didactique de l'Anglais le 2 octobre 2010 pour la Commission Formation de la SAES

PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE

MA PROBLEMATIQUE

L'apprentissage des langues est au cœur des priorités de l'Union européenne et des pays membres, qui visent à ce que chaque citoyen soit capable de parler et de comprendre deux langues vivantes étrangères. L'ouverture des frontières et la mondialisation des échanges font de la connaissance des langues un enjeu essentiel, professionnel et culturel, pour chacun des élèves à l'école.

Mes lectures m'ont amenée au constat qu'il existe un document incontournable, à l'échelle européenne, que de plus en plus de manuels et de méthodes scolaires tentent de respecter : le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les Langues. Les politiques nationales et les programmes de la France et de l'Angleterre s'en inspirent largement et affichent une approche actionnelle de l'enseignement des langues. Ce principe ne m'était pas étranger, c'est un sujet qui est souvent abordé dans la recherche. L'objectif premier est de mettre l'élève au cœur de son apprentissage. C'est un objectif ancré dans le réel, mais c'est également la méthode d'enseignement recommandée : *« tous les programmes d'études considèrent l'aptitude à communiquer comme le principal objectif de l'enseignement des langues étrangères. »*³ A long terme, l'objectif est que l'élève sache utiliser la langue cible par lui-même, notamment en situation de communication authentique. Il semble donc naturel de l'impliquer dans son apprentissage afin qu'il puisse s'approprier les outils linguistiques et être capable de construire ses propres énoncés.

Cependant, tous les chercheurs ne partagent pas le même point de vue quant à l'application pratique du CECR dans les classes et la place laissée à l'élève dans son propre apprentissage. Lors de mon projet de mémoire, j'ai donc fait le choix de formuler la problématique suivante : L'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage ?

Pour répondre à cette question, j'ai choisi de mener une étude comparative de l'enseignement de l'anglais en France et de l'enseignement du français en Angleterre à l'école primaire. On peut se demander pourquoi j'ai restreint mon questionnement à l'étude de ces deux pays, et de l'enseignement de ces deux langues uniquement. L'explication tient du fait que j'ai eu l'occasion de travailler dans des écoles primaires en

³ Communication, à la fois objectif et méthode d'enseignement des langues étrangères, in *L'essentiel de : L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Commission Européenne, Bruxelles : Eurydice, 2000, page 21

Angleterre et que j'ai pu constater que pour enseigner une langue étrangère, les enseignants ont recours à une méthode unique (qui peut différer selon les écoles) et plus ou moins figée. Sachant qu'en France, les enseignants disposent d'une plus grande liberté pédagogique quant à leurs objectifs et aux moyens de les atteindre, je me suis demandé comment, alors que les pratiques enseignantes diffèrent, les objectifs fixés à l'échelle européenne (et plus particulièrement le principe de placer l'élève au cœur de son apprentissage) pouvaient être communs, et de quelle manière ils étaient envisagés dans ces deux pays. J'ai ensuite fait le choix de centrer mon étude sur l'enseignement de la langue étrangère la plus enseignée dans chacun de deux pays. Il est intéressant de noter à ce stade que malgré la volonté de plus en plus répandue au sein de l'Union Européenne de créer une Europe plurilingue et d'enseigner au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge, la France comme l'Angleterre ont fait le choix de privilégier une langue en particulier. En France, l'anglais est la langue la plus largement enseignée : depuis le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères de 2005, le pays a tendance à fermer les cours de langue autres que l'anglais, ce qui n'est sans doute pas sans lien avec le fait que l'anglais est la *Lingua Franca*, c'est-à-dire la langue qui s'est imposée à l'échelle internationale. Concernant l'Angleterre, selon une recherche demandée par le « ministère pour les enfants, les écoles et les familles »⁴ en 2008, le français est la langue la plus souvent enseignée dans les écoles primaires anglaises (offert par 89% des écoles en 2008)⁵. L'enjeu de ma recherche était alors d'analyser si l'élève était effectivement placé au cœur de son apprentissage, et ce dans les deux pays à l'étude, et le cas échéant, comment est-ce que cette pédagogie est mise en place dans les pratiques de classe.

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE ET APPROCHE ACTIONNELLE

1. Qu'est-ce que le Cadre Européen Commun de Référence ?

a) Ni prescriptif, ni dogmatique

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) est un outil institutionnel créé par le Conseil de l'Europe et publié en 2001 qui repense les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et fournit une base commune à l'échelle européenne. Il s'inscrit dans une logique politique de meilleure connaissance des langues

⁴ Department for Children, Schools and Families (DCSF) en Angleterre

⁵ *What languages are most commonly taught?*. [en ligne]. Disponible sur l'internet de Primary languages : http://www.primarylanguages.org.uk/policy_and_research/research_and_statistics/languages_statistics/what_languages_are_taught.aspx

et des cultures étrangères, et constitue en ce sens un outil de promotion du plurilinguisme. Ce n'est pas une prescription, il ne conseille aucune méthode ; il établit simplement une référence commune d'objectifs d'apprentissage, repris par les manuels scolaires et les méthodes d'enseignement utilisées en France et en Angleterre notamment.

b) Approche communicative et approche actionnelle

Le CECR instaure une nouvelle perspective d'enseignement, qui succède à l'approche communicative des années 1990 : l'approche actionnelle.

L'objectif premier de l'approche communicative était de mettre l'élève en situation de communication. C'était un objectif ancré dans la durée : à long terme, l'élève devait pouvoir utiliser la langue cible par lui-même, notamment en situation de communication authentique. Elle était caractérisée par l'utilisation de documents authentiques visant à créer une compétence de communication en donnant à l'élève la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole et de fonctions du langage. Elle visait à rendre l'élève actif, autonome et responsable de ses progrès.

La perspective actionnelle, quant à elle, va plus loin : elle contient une dimension culturelle et interculturelle nouvelle et utilise une variété de supports empruntés aux anciennes méthodes, mais qui ont tous un point commun : ils sont fabriqués par l'apprenant. Cette approche est ainsi caractérisée par un éclectisme pédagogique (Christian PUREN, didacticien français, lui a d'ailleurs donné le nom d' « approche éclectique ») et une utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE). De plus, contrairement à la perspective communicative qui privilégiait les situations de classe et où les apprenants se sentaient protégés dans la classe, la perspective actionnelle met en jeu des activités répondant à des situations hors-classe, où les apprenants prennent des responsabilités. L'apprenant est producteur, il ne se contente plus d'être répétiteur.

Le CECR s'inscrit dans une perspective actionnelle « *en ce qu'il 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* »⁶. Il est à noter ici la relation qui est établie entre la notion d'apprentissage et celle d'usage d'une langue : comme le dit Evelyne ROSEN (2009), « *on ne contente plus de former un "étranger de passage" capable de communiquer dans des situations attendues (comme c'était le cas dans la cadre*

⁶ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe, Editions Didier, 2001, page 15

de la perspective communicative), on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue »⁷. L'accent est mis sur la mise en action de l'apprenant : il est acteur. C'est là la différence essentielle : le modèle actionnel préconisé diffère peu de l'approche communicative, mais il cible davantage les actions que l'apprenant peut faire en langue cible.

2. Quelles sont les nouveautés relatives à l'adoption du CECR dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ?

Selon le site d'Eduscol⁸, le CECR a introduit 4 nouveautés.

a) Les niveaux de référence

Tout d'abord, il a instauré six niveaux communs de référence, allant du niveau A1 au niveau C2 : le niveau A correspond à un niveau élémentaire, le niveau B à un niveau intermédiaire et le niveau C à un niveau expérimenté ; chacun d'eux est divisé en 2 sous-niveaux (1 et 2), fournissant des dispositifs d'évaluation formative et autodirigée par le biais de descripteurs correspondant à chaque niveau, de portfolios et de passeports de langue, qui sont autant d'outils pour l'auto-valorisation et l'autonomisation de l'apprentissage. A l'école primaire, les élèves doivent atteindre le niveau A1.

b) Les quatre activités de communication langagière

Ensuite, le CECR a amené un découpage de la compétence communicative en quatre activités de communication langagière : la réception, la production, l'interaction et la médiation. Une action est travaillée dans sa totalité. Avec l'approche communicative, les tâches demandées étaient simples et les activités langagières étaient séparées ; ici, les tâches deviennent complexes et mettent en jeu plusieurs activités langagières, qui placent l'apprenant/usager en situation d'interaction.

c) La notion de tâche pédagogique communicative

La troisième nouveauté instaurée par le CECR est la notion de « tâche (pédagogique communicative) », qui est redéfini dans le cadre de l'approche actionnelle : « *est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à*

⁷ ROSEN Evelyne. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, *Français dans le Monde (Le)*, Janvier 2009, n°45, page 8

⁸ EDUSCOL, *Le Cadre Européen Commun de Référence* [en ligne]. [réf. du 01 septembre 2009]. Disponible sur l'internet : <www.Eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance.html>

*un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe »*⁹. On comprend alors à travers les exemples donnés que dans tous les cas, l'apprenant est amené à agir en tant qu'acteur social. La notion de tâche est en lien direct avec la mise en action de l'apprenant. Les tâches pédagogiques communicatives remplacent les exercices formels, systématiques et répétitifs, utilisés dans l'approche communicative. C'est peut-être là la différence majeure entre l'approche actionnelle et l'approche communicative : *« l'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confrontée dans la vie sociale »*¹⁰. Il a semblé alors intéressant dans le cadre de ce mémoire d'analyser les situations d'apprentissage en termes de tâches : les élèves français et anglais sont-ils amenés à effectuer des tâches, au sens défini par le CECR ? Sont-ils des acteurs sociaux dans le contexte de la classe ?

De même, cette recherche a permis de s'interroger sur une dimension sous-jacente à la notion de tâche : le projet. En effet, l'approche actionnelle utilise de manière préférentielle les projets, car les élèves sont rendus acteurs de leur apprentissage : ils prennent part au projet, le construisent ensemble (les objectifs ne sont pas définis par l'enseignant uniquement) et leur motivation n'en est que renforcée. J'ai alors tenté d'approfondir la question et de rechercher les avantages d'une pédagogie de projet en classe de langue.

d) La redéfinition de la compétence de communication

Enfin, le CECR fournit une redéfinition de la compétence de communication, divisée en plusieurs composantes. Les compétences développées sont de deux types : compétences générales individuelles et compétences communicatives langagières. Les compétences générales individuelles sont divisées en quatre catégories : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre. Les compétences communicatives quant à elles regroupent trois dimensions : les compétences linguistiques (phonétique, grammaire, lexicale, orthographe), les compétences pragmatiques (discursive, fonctionnelle et interactionnelle) et les compétences sociolinguistiques (différenciation des différents

⁹ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe, Editions Didier, *op. cit.*, page 16

¹⁰ TAGLIANTE Christine. *L'évaluation et le cadre européen*, « chapitre 2 : Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Les référentiels des niveaux », CLE international, 2005, page 36

registres de langue). Ces compétences permettent les activités langagières à travers des tâches communicatives.

Se dessine alors un modèle d'ensemble, selon lequel les apprenants vont développer des compétences, générales et communicatives, dont ils feront usage lors de situations contextualisées et diversifiées : « *Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* »¹¹ Ils devront faire face aux contraintes rencontrées et mobiliser des stratégies afin de réaliser des activités langagières et d'effectuer des tâches. Cette notion de stratégie constitue en soi une cinquième nouveauté.

e) La notion de stratégie

La notion de stratégie est primordiale dans le cadre de la perspective actionnelle. Le CECR redéfinit cette notion et s'éloigne de la vision négative de la stratégie en tant que moyen de détourner des difficultés. Ici, la stratégie est définie comme « *tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui* »¹². Autrement dit, pour réaliser sa tâche, l'apprenant a recours à une stratégie d'apprentissage en ce qu'il choisit la façon dont il va aborder la tâche. Cette stratégie requiert une certaine autonomie et participation de la part de l'acteur qui apprend et communique, et qui est le seul à pouvoir atteindre la tâche visée. Le modèle d'ensemble décrit précédemment est centré sur une relation établie entre les stratégies utilisées par l'apprenant (liées à ses compétences et à sa vision de la situation), et la tâche à réaliser dans un contexte donné. Une fois de plus, l'apprentissage se situe à l'échelle de l'apprenant, qui mobilise seul ses compétences et qui choisit seul ses stratégies. En conséquence, je me suis attelée à observer et analyser quelle est la place laissée à l'autonomie de l'élève lors des séances de langues et dans quelle mesure l'enseignant fournit-il un étayage.

¹¹ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe, Editions Didier, *op. cit.*, page 15

¹² *Ibid*

CONSTRUCTION SOCIOCOGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE ET THEORIES DE L'ACTIVITE

Claude SPRINGER (2009) affirme qu'il serait erroné de considérer le CECR comme un simple prolongement de l'approche communicative. Selon lui, « *le CECR offre une entrée "sociale et éducationnelle" à la didactique des langues, jusqu'ici enfermée sur la seule question disciplinaire de l'enseignement/apprentissage d'une langue.* »¹³ Au-delà de la perspective actionnelle, le cadre théorique de cette recherche se situerait alors dans la construction sociocognitive de l'apprentissage et les théories de l'activité mettant en avant une pratique socioculturelle et une visée sociale. En effet, la définition du CECR reprend quelques points clés de la théorie de l'action : l'activité sociale, l'action en contexte, la tâche, la mobilisation de stratégies, la notion de compétence (« *qui dépasse la définition classique de la compétence de communication en didactique des langues et se rapproche de la définition que l'on trouve dans l'approche par compétences* »¹⁴), le résultat de l'action.

1. Le CECR, une entrée sociale de la didactique des langues

Le cadre behavioriste et structuraliste, qui a majoritairement alimenté la conception de l'enseignement des langues et celle de nombreux manuels de langues, était caractérisé par le conditionnement, le recours aux exercices de fixation et autres jeux de rôles de l'approche communicative, et par-dessus tout la récitation par cœur. Les théories de l'activité, proposent un nouveau modèle et posent l'hypothèse de l'action sociale comme nécessité de l'apprentissage de langues étrangères.

Le CECR s'appuie, selon SPRINGER, sur une théorie de l'activité sociale, qui rompt avec les théories de la langue habituellement utilisées : « *Le projet porté par une communauté apprenante constitue un défi évident pour une didactique des langues habituée à se limiter à l'individu s'appropriant des contenus langagiers et linguistiques.* »¹⁵ On peut remarquer qu'il est question, une fois de plus, d'un projet décidé et construit par les apprenants, caractéristique de la perspective actionnelle. Seulement, ce projet n'est pas individuel, il est « porté par une communauté apprenante », comme la classe de langue. ROSEN (2009)

¹³ SPRINGER Claude. « CECR et Perspective Actionnelle : de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif », Actes du Symposium international, « Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage », 2009, page 1

¹⁴ *Ibid*, page 3

¹⁵ *Ibid*, page 2

affirme alors que l'on passe d'un apprentissage individuel (caractérisé par la centration sur l'apprenant dans la logique de l'approche communicative) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel : la centration porte alors sur le groupe et trouve son expression dans la pédagogie de projet. Et d'ajouter que la logique du CECR veut que l'objectif soit constant : il s'agit d'« *accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière.* »¹⁶ Auparavant, l'apprenant était considéré comme un touriste développant des échanges ponctuels. Avec l'approche actionnelle et les théories de l'activité sociocognitive, son statut est modifié : l'apprenant fait l'objet d'une éducation plurilingue et pluriculturelle, l'accent est mis sur la dimension sociale du processus d'apprentissage, c'est-à-dire sur la « *fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel* »¹⁷. La question était donc d'analyser les situations d'apprentissage mises en œuvre en classes de langues en France et en Angleterre et de voir si les apprenants vivent des situations dans lesquelles ils sont des citoyens français/anglais, tout au moins européens.

2. Le CECR, une entrée éducationnelle dans la didactique des langues

SPRINGER (2009) estime que le CECR permet également une entrée éducationnelle tout à fait semblable aux propositions de « l'approche par compétences » qui a entraîné une redéfinition du rôle de l'école qui doit « *relever le défi de rapprocher situations d'apprentissage scolaires, jugées trop artificielles et peu productives, et situations "authentiques" de la vie quotidienne dans un monde en mouvement.* »¹⁸ En considérant toujours que l'apprenant est un acteur social, cette approche lui apprend à faire face à la complexité des activités sociales quotidiennes.

Qu'est-ce que « l'approche par compétences » ? ROEGIERS (2000) définit la compétence comme « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes* »¹⁹, et autre situation réaliste et complexe telle qu'une tâche. Cette définition entre dans le cadre du

¹⁶ ROSEN Evelyne. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Français dans le Monde (Le)*, Janvier 2009, *art. cit.*, page 7

¹⁷ *Ibid*, page 9

¹⁸ SPRINGER Claude. « CECR et Perspective Actionnelle : de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif », Actes du Symposium international, « Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage », *art. cit.*, page 5

¹⁹ ROEGIERS Xavier. *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université, 2000, page 66

CECR tel qu'il est défini. SPRINGER ajoute qu'il ne « *s'agit pas d'appliquer ni même d'utiliser de façon routinière des savoirs et savoir-faire qui viennent d'être appris, mais de convoquer de manière inédite et originale des ressources intériorisées.* »²⁰ On comprend alors, dans ce contexte, que la notion de stratégie et celle d'auto-évaluation, toutes deux mentionnées plus haut, fassent également leur apparition dans le CECR et dans les manuels scolaires. Il a donc été bon de s'interroger également sur cette dimension dans les pratiques de classe et dans les situations proposées aux apprenants : est-il question de créer des automatismes chez l'apprenant, de mettre en place des procédures automatisées par le biais d'exercices répétitifs et de simulations de situations, ou de motiver l'élève par un objectif personnel, pour lequel il est en mesure d'identifier le résultat final ? Car SPRINGER affirme qu'il y a tâche au sens défini par le CECR uniquement si ces deux dimensions sont réunies : « *Les tâches pédagogiques communicatives, contrairement aux exercices formels hors contexte, visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens, sont pertinentes ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage, elles sont exigeantes mais faisables [...] et ont un résultat identifiable* »²¹. Contrairement à la simple simulation de l'approche communicative, la tâche impose stratégie et planification.

²⁰ SPRINGER Claude. « CECR et Perspective Actionnelle : de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif », Actes du Symposium international, « Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage », *art. cit.*, page 5

²¹ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe, Editions Didier, *op. cit.*, page 121

HYPOTHESES DE TRAVAIL

Suite à mes lectures et à la lumière de mon cadre théorique, j'ai formulé plusieurs hypothèses de travail qui ont guidé ma recherche.

Perspective actionnelle en théorie, mais peut-être pas en pratique

Ma première hypothèse était que les objectifs nationaux des deux pays à l'étude se situent effectivement dans la perspective actionnelle, mais que les pratiques de classe ne révèlent sans doute pas une véritable pédagogie en lien avec les théories de l'activité : leur application pratique reste peut-être en marge de ce qui est attendu. En France, depuis les programmes scolaires de 2002, une forte impulsion a été donnée à l'enseignement des langues : il est devenu discipline obligatoire au cycle 3, puis dès le cycle 2 dans les programmes de langues du 30 août 2007, dont la première phrase est « *l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire vise à l'acquisition du niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* »²². En Angleterre, l'absence de politique générale jusqu'en 2002 concernant les langues peut être expliquée par le fait que le pays n'a pas de constitution écrite, et n'a donc pas de principes constitutionnels concernant l'éducation. En 2002, la première stratégie nationale fut mise en place : « National Languages Strategy, Languages for all: languages for life »²³. L'objectif central était d'instaurer les langues vivantes au Key Stage 2 (élèves de 7 à 11 ans) pour la rentrée scolaire de 2010, avec le même objectif que la France : « *By age 11 (the pupils) should have the opportunity to reach a recognised level of competence on the Common European Framework* »²⁴. A travers ces quelques indications, on voit alors que 2002 est une année charnière pour les deux pays. Cela m'a permis de mettre en lumière les variables et les invariants des politiques éducatives, des stratégies et des démarches adoptées de part et d'autre de la Manche ; d'autant plus que ces deux pays ont pour référence le CECR, ce qui montre une volonté d'uniformiser les compétences au sein de l'Union Européenne.

Cependant, j'ai fait l'hypothèse que l'élève est certes rendu acteur de son apprentissage des langues étrangères en classe, mais peut-être pas au sens défini par le CECR. En effet, je me

²² Programmes de langues étrangères pour l'école primaire – Anglais, *Le B.O. n°8, Hors-série*, 30 août 2007

²³ (Ma traduction) « Stratégie nationale en langues, des langues pour tous, des langues pour la vie »

²⁴ *National Languages Strategy: Languages for All: Languages for Life*, DfES, 2002 [en ligne]. Disponible sur l'internet: < <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfESLanguagesStrategy.pdf> >

suis interrogée sur la mise en place effective de situations de communication « réelles » et me suis demandée si malgré la volonté novatrice de l'approche actionnelle, l'apprenant ne ferait pas l'objet, une fois de plus, d'un apprentissage où il fait « comme si ». Il n'est pas exclu de considérer que puisque l'apprentissage linguistique reste dans le cadre de la classe, avec certainement utilisation de la langue source plus que de nécessaire, il est improbable que l'apprenant se retrouve en situation de communication réelle. Une analyse des dispositifs mis en œuvre dans l'espace de la classe (environnement linguistique...), du nombre optimal d'élèves dans une classe de langue et du matériel pédagogique utilisé en classe m'a permis d'y voir plus clair et de me forger un avis sur la question. Ce questionnement fut d'autant plus important en ce qui concerne l'Angleterre, car comme il l'a été dit précédemment, les enseignants britanniques ont souvent recours à une seule méthode figée pour enseigner le français : comment, dans ce cas, l'apprenant peut-il être acteur de son apprentissage, au sens défini par le CECR ? Autrement dit, comment peut-il mobiliser des compétences et des stratégies d'apprentissage personnelles, alors que les contenus à enseigner sont déjà fixés ? Et qu'en est-il de la pédagogie de projet dans ce cas ? A ce stade, citons Christian PUREN (2006), didacticien assez critique du CECR, qui souhaiterait que ce dernier soit plus « *une logique de processus qu'une logique de produit* », et qui estime qu'il ne peut pas y avoir de « *cadre méthodologique en enseignement / apprentissage des langues mais seulement des opérations de cadrage qu'enseignants et apprenants doivent constamment sur le terrain redéfinir en commun.* »²⁵ Je me suis donc demandé si le problème n'était pas à la base : le CECR est-il trop directif, malgré sa volonté de n'être qu'un outil ? Quelle est la liberté pédagogique laissée aux enseignants ? Et est-ce que les méthodes d'apprentissage utilisées en Angleterre ne sont pas trop subordonnées aux directives nationales et européennes ?

L'utilisation des TICE à la lumière de la perspective actionnelle

J'avais ensuite été tentée de m'intéresser à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) en classe, ce qui n'était pas sans lien avec le questionnement précédent. SPRINGER affirme qu'« *on agit et on vit ensemble sur la toile grâce à une multitude d'artefacts, widgets et autres, dont l'objectif principal est de réduire les obstacles techniques et faciliter la communication, les échanges et le partage.*

²⁵ PUREN Christian. *Le cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre* [en ligne]. [réf. du 01 avril 2006]. Disponible sur l'internet : < <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35> >

Sans avoir à le dire, nous sommes dans le royaume de l'action et de l'actionnel. Les jeunes constituent l'essentiel des acteurs sociaux de la toile, ils rejoignent et créent sans difficulté des communautés de pratique et développent ainsi des capacités d'apprentissage dans l'action. »²⁶ Il est alors certain, à la lumière de la perspective actionnelle, que les TICE sont des atouts majeurs dans l'enseignement / apprentissage des langues. Mon hypothèse ici était que les TICE sont plus utilisées en Angleterre qu'en France, notamment les tableaux blancs interactifs, et que la France gagnerait à les utiliser d'avantage car ils constituent des atouts incontestables dans l'apprentissage des langues et un excellent moyen de rendre l'élève acteur de son apprentissage. Ils permettent de développer l'intérêt et la curiosité de l'élève. L'interactivité ne lui laisse pas le temps d'être passif, et il peut s'approprier les outils langagiers rapidement pour les réinvestir. Les notions d'activité et d'interaction nous renvoient une fois de plus à la pédagogie de projet et aux théories de l'action.

Le rôle de l'enseignant, déterminant majeur de l'activité de l'élève

L'une de mes idées directrices a été que l'activité de l'élève est déterminée et subordonnée au rôle de l'enseignant. En effet, si l'enseignant adopte une pédagogie magistrale et mène la séance de langues du début à la fin, il est difficile d'envisager que l'élève ait l'opportunité de se mettre en action et de construire ses compétences par lui-même. J'avais émis l'idée lors de mon projet de mémoire de m'interroger sur l'utilisation de la langue cible et de la langue source par l'enseignant et des raisons psychologiques liées à cette utilisation. Cependant, après réflexion, j'ai considéré qu'il était peu utile de m'épancher sur le sujet, car ma problématique est liée à l'activité de l'élève, et non à celle de l'enseignant. Je me suis alors contenté simplement d'analyser le rôle de l'enseignant au regard de son effet sur l'activité de l'élève. J'ai ainsi fait l'hypothèse que l'enseignant doit trouver un équilibre dans son étayage, et que s'il souhaite rendre l'élève acteur de son apprentissage, il doit accepter de lui laisser la main. Dans une séance de langues, il est le référent linguistique, le médiateur qui stimule la communication, mais il n'est plus le tenant du savoir. Il doit laisser à l'élève la possibilité de s'approprier le matériel utilisé. Cependant, je me suis efforcée de garder à l'esprit que l'enseignement des langues reste avant tout un enseignement institutionnalisé, répondant à des attentes ministérielles,

²⁶ SPRINGER Claude. « CECR et Perspective Actionnelle : de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif », Actes du Symposium international, « Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage », *art. cit.*, page 6

auxquelles l'enseignant doit se conformer. Il ne peut donc pas s'effacer totalement et considérer les ressources mises à disposition comme des solutions clé-en-main car toute ressource est perfectible, et c'est son rôle d'avoir recours à d'autres matériels pour pallier les faiblesses de chaque ressource. Par conséquent, je me suis efforcée au possible de mettre en évidence le compromis nécessaire entre activité enseignante et activité de l'apprenant.

Focalisation sur l'acquisition de la compétence phonologique

Enfin, après avoir mené une réflexion générale sur le sujet, j'ai essayé de me concentrer sur l'acquisition d'une compétence en particulier dans l'apprentissage d'une langue étrangère : la compétence phonologique. J'ai choisi cette compétence car elle fait partie des compétences linguistiques ; on s'éloigne donc ici des compétences générales individuelles pour nous concentrer sur un aspect précis de l'apprentissage d'une langue. Nombre de chercheurs estime qu'elle est une composante incontournable : Zelchka Zanchi affirme que c'est un prérequis nécessaire à la maîtrise d'une langue : « *good pronunciation, a sense of rhythm and appropriate intonation are necessary prerequisites for clear and fluent speech, thereby creating a basis for successful communication* »²⁷. Or, au regard des performances des étudiants dans l'enseignement supérieur, cette auteur pense que la compétence phonologique devrait être adressée dès le plus jeune âge, et ce, en lien avec l'orthographe des mots appris. J'avais donc décidé d'observer comment la compétence phonologique se construit chez l'apprenant, de mettre en évidence les stratégies et les processus mentaux sous-jacents à l'acquisition et à la mise en place de cette compétence, et, à la lumière de la perspective actionnelle, de mesurer la part d'autonomie de l'élève dans cette acquisition. Je voulais m'aider de vidéos filmées lors de séances d'anglais en France et de français en Angleterre pour comparer les stratégies mises en place, évaluer les conditions propices au développement de la compétence phonologique, et voir si le fait de rendre l'élève acteur de son apprentissage a des effets bénéfiques sur ce développement.

Malheureusement, j'ai été contrainte d'admettre que le matériel dont je disposais constituait une base trop peu conséquente pour adresser une question de ce genre. Cette hypothèse de travail n'a donc pas pu trouver de réponse au sein de ma recherche, et demanderait à être traitée lors de recherches ultérieures.

²⁷ ZANCHI Zelchka, English Phonetics and Phonology in the Curriculum, In *Teaching modern languages to young learners. Teachers, curricula and materials*, Les langues pour la cohésion sociale, Conseil de l'Europe, 2008, page 121

METHODOLOGIE

Lors ma recherche, je me suis concentrée sur l'enseignement des langues vivantes dans les classes de cycle 3 en France, et dans les classes de *Key Stage 2* en Angleterre, autrement dit les classes de *Year 3* à *Year 6* (élèves de 7 à 11 ans). Ce choix s'explique par le fait que les élèves de cycle 3 et de *Key Stage 2* ont des âges similaires, ce qui facilite les comparaisons. De plus, ma recherche implique que l'élève s'investisse dans son apprentissage, ce qui suppose qu'il doit déjà se sentir à l'aise. Les élèves de cycle 3 et de *Key Stage 2* ont normalement déjà une ou plusieurs années de pratique d'une langue étrangère derrière eux, ils sont donc peut-être plus à l'aise avec la langue.

D'un point de vue méthodologique, ma démarche fut multi-méthodologique, dans un souci de fiabilité et de précision, et essentiellement qualitative, puisque le cadre de ma recherche permet difficilement une recherche quantitative. J'ai veillé particulièrement à articuler mes observations pratiques et les modèles théoriques, opérant un va-et-vient permanent entre l'induction et la déduction et faisant émerger des hypothèses, essayant de les valider ou les infirmer en les confrontant à la réalité observée. J'ai ainsi opéré une démarche itérative, collectionnant mes données en tenant compte des réponses déjà obtenues, en utilisant divers devis méthodologiques. Par exemple, je n'ai constitué mes questionnaires qu'après avoir effectué mes observations en classe, afin de cibler mes questions.

L'observation de séances de langue en France et en Angleterre

Dans un souci de description des pratiques d'enseignement/apprentissage (la typologie de Christian PUREN parle de « *recherche des traces et des caractéristiques des différentes méthodologies utilisées* »²⁸), pour recueillir des données sur l'activité des élèves en situation réelle de classe et expliciter les stratégies d'apprentissage mises en œuvre, je me suis lancée dans l'observation de séances de langue.

En effet, au cours des mois de novembre et décembre, j'ai eu l'opportunité de me rendre dans une classe de CM2 de la région lilloise afin d'y observer 3 séances d'anglais. Afin de ne laisser s'échapper aucun détail, j'ai utilisé divers instruments de recueil de données : chaque séance a été filmée, enregistrée sur dictaphone et soumise à une prise de notes

²⁸ PUREN Christian. « Présentation. Observation de classes et didactique des langues ». Présentation du n°114 (avril-juin 1999) d'*Etudes de Linguistique Appliquée* sur « L'observation de classes », 1999, page 4

personnelles sur ordinateur, tapées en abrégé : j'attribuais à chaque énoncé produit un mot à sens plein, ce qui m'a ensuite permis d'attribuer l'intervention au locuteur concerné lors de la transcription des séances. J'ai emprunté cette technique à Agnès FLORIN, professeur en psychologie de l'enfant et de l'éducation²⁹.

De plus, j'étais également en possession de quelques séances de français filmées et menées dans les écoles anglaises où je travaillais en 2009-2010, que j'ai analysées au même titre que les séances filmées en France, afin de pouvoir dresser des comparaisons.

Il est à noter cependant que je ne cherchais pas à observer tout ce qu'il se passait durant les séances. J'ai établi une grille d'observation, qui a ensuite été perfectionnée lors des séminaires avec ma directrice de mémoire.

Ceci dit, le problème de l'observation est qu'elle ne permet pas de généraliser. J'ai donc eu besoin d'une méthodologie complémentaire : le questionnaire.

Les questionnaires à destination des enseignants

Trente questionnaires ont été envoyés en France et en Angleterre (15 en France et 15 en Angleterre). Je comptais sur cette méthodologie pour m'apporter plus de réponses. En France, ils ont été distribués à quinze enseignants de la région lilloise ; en Angleterre, ils ont été envoyés à quinze enseignants de la région des *East Midlands* que j'ai connus ou rencontrés lors de mon année d'assistantat. J'avais pour objectif de recueillir leurs conceptions et leurs pratiques au regard de la perspective actionnelle et de la théorie de l'activité, afin d'évaluer si les conditions nécessaires à la mise en action de l'élève étaient présentes en pratique.

J'aurais également aimé mener des entretiens avec des élèves, soit sous forme d'entretien d'explicitation (individuel), soit sous forme de groupe centré (*focus group*), afin de comparer les approches enseignantes et les ressentis des élèves, mais je n'en ai finalement pas eu le temps ni les moyens. Cela aurait été intéressant car j'aurais ainsi pu appréhender l'écart éventuel entre les pratiques enseignantes et les dires de ces enseignants. En effet, lors de la mise en œuvre des questionnaires, il faut garder à l'esprit qu'il existe une certaine désirabilité sociale : il est possible que les répondants s'expriment dans le sens des recherches effectuées et ne fournissent pas des réponses totalement transparentes, même inconsciemment.

²⁹ FLORIN Agnès. *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991

ANALYSE DES DONNEES

Les séances de langues observées et les questionnaires reçus ont été soumis à analyse, dans le but d'objectiver les informations recueillies et de mettre ces données en lien avec le cadre théorique de cette recherche. Le contexte de ce mémoire ne permettait pas de se livrer à un traitement statistique très approfondi, étant donné le nombre restreint de personnes interrogées et de séances observées. C'est donc une analyse essentiellement interprétative.

Analyse d'observations de séances de langue en France et en Angleterre

Il serait exhaustif de détailler chaque séance observée, en France et en Angleterre. Chaque séance a été observée en suivant la même grille (*Annexe 1*). L'analyse qui suit constitue un résumé de ces observations, au regard des objectifs poursuivis par cette recherche. Ceci dit, afin d'illustrer la démarche adoptée, la fiche d'observation de l'une de ces séances est disponible en annexe (*Annexe 2*).

Durant ces observations, j'ai cherché à identifier les capacités langagières travaillées, le rôle de l'enseignant, l'activité des élèves, et les stratégies qu'ils mettent en œuvre lors des situations langagières. J'avais prévu d'accorder une attention particulière au développement de la compétence phonologique au cours de ces séances, mais je me suis vite rendu compte que je ne disposais pas de ressources suffisantes pour mener cette analyse. Mes observations concernant cette compétence se sont vite révélées limitées, et ne figurent donc pas dans les retranscriptions de séances que j'ai faites en aval.

1. Les capacités langagières travaillées

En France comme en Angleterre, on peut remarquer que de manière générale, un bon équilibre s'opère entre les activités de compréhension et celles de production. C'est du moins ce que l'on observe en parcourant les fiches de préparation des enseignants : a priori, la séance s'organise autour d'une alternance compréhension-production.

Il est bon de noter tout de même que l'oral occupe une place bien plus importante que l'écrit au sein des séances, avec un rapport approximatif de 70% contre 30% en moyenne. De même, il semblerait que l'écrit soit davantage présent en Angleterre qu'en France. Les compétences de compréhension écrite et de production écrite font l'objet d'exercices réguliers, visant par exemple à replacer les mots d'une phrase dans l'ordre.

Exemple (Angleterre): cinq élèves sont au tableau. Chacun tient une flashcard sur laquelle un mot de la phrase « Je voudrais trois crayons bleus » est écrit. Il leur est demandé de se ranger de manière à former une phrase syntaxiquement correcte. (Ils ont travaillé au préalable sur le matériel de la classe, l'expression du souhait, les nombres et les adjectifs en français...)

Au regard des prescriptions officielles et des orientations données par le CECR, on peut noter que les activités amenant les élèves à parler en interaction sont très rares, ou tout au moins figées : une question est posée, la réponse est apportée.

Exemple (France): “- Do you like chocolate?” / “No, I don't.”

La dimension sociale recherchée est donc limitée, et le contexte scolaire semble prendre le dessus, que ce soit en France ou en Angleterre...

2. Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant détermine l'activité de l'élève. L'une des hypothèses de travail de ce mémoire est que pour enseigner les langues de manière à rendre l'élève acteur de son apprentissage, l'enseignant doit nécessairement s'effacer et laisser la place à l'apprenant. Or, les séances observées ont permis de mettre en évidence que bien souvent, la prise de parole de l'enseignant représente plus de la moitié du temps de parole total d'une séance.

Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignant explique, interroge, donne les consignes et fournit un feedback correctif aux élèves. Cette prise de parole est légitime, mais une question se pose alors : si l'enseignant monopolise plus de 50% du temps de parole, combien reste-t-il à *chaque* élève pour s'exprimer et communiquer dans la langue cible ?

Les deux classes observées avaient la chance de bénéficier de dispositifs avantageux, liés aux échanges de service entre les classes, ou à la présence d'intervenants extérieurs ; de fait, les élèves étaient au maximum 20 par groupes de langues (14 dans la classe observée en France). Par conséquent, ils avaient l'opportunité de parler davantage, mais cette prise de parole restait limitée. En effet, un calcul bref permet de nous représenter le temps de parole de chacun : sur une séance de 30 minutes, l'enseignant parle environ 15 minutes. Il reste donc 15 minutes pour les élèves, soit moins d'une minute par élève...

Après analyse des dispositifs pédagogiques mis en place au cours d'une séance de langue, il apparaît que la cause principale de cette tendance est le choix des enseignants à enseigner de manière collective, c'est-à-dire à l'ensemble du groupe classe. Dans les

classes observées, le recours au travail de groupe est plutôt marginal ; quant à la mise en place d'activité en binômes, elle est presque inexistante. Pourtant, un tel dispositif permettrait à chaque élève d'augmenter considérablement son temps de parole.

Il semble donc que les enseignants éprouvent des difficultés à déléguer, à considérer qu'ils ne sont pas seuls détenteurs du savoir et à laisser la scène à d'autres acteurs de la classe.

Ceci dit, ce constat nécessite d'être nuancé. En effet, il est bon de préciser que l'enseignante de la classe observée en France parvient à mettre en place des dispositifs permettant aux élèves d'échanger entre pairs, de communiquer, et même d'interagir, notamment grâce aux jeux de rôles tels que les enquêtes policières (*Annexe 2*).

La tendance à l'enseignement collectif s'observerait donc davantage au sein de la classe observée en Angleterre, mais ici se dresse un inconvénient majeur de l'observation : cette méthodologie de recueil de données ne permet pas de généraliser et de prétendre à l'exhaustivité. L'analyse effectuée repose sur les pratiques de deux enseignantes, et ne pourrait en aucun cas servir de base à une modélisation de l'enseignement des langues en France et en Angleterre...

3. L'activité des élèves et les stratégies mobilisées

Au regard de la place occupée par l'enseignant au sein d'une séance, on peut en déduire que l'activité des élèves est limitée de manière générale. Mais si l'on se concentre sur la séance retranscrite en *Annexe 2* qui montre un réel effort de la part de l'enseignante à s'effacer, voire à disparaître momentanément de la scène, l'on peut alors considérer que les élèves bénéficient parfois de situations de communication garantissant leur autonomie, et les invitant à communiquer dans des contextes qui se veulent authentiques. Lors de la séance de jeux de rôles, la communication s'est déroulée en continu, à un rythme soutenu et avec des réponses adéquates, adaptées et bien formulées. Cette séance permettait aux élèves de réinvestir leurs connaissances lexicales concernant la présentation d'une personne (nom, âge, lieu de résidence, goûts...) et les élèves ont eu recours à des stratégies légitimes pour s'aider et avancer dans l'activité de production orale : l'entraide, le recours aux affichages muraux (notamment la frise numérique pour exprimer l'âge) et le recours au français pour éclaircir une notion un peu floue.

Une question reste alors centrale : les élèves sont-ils confrontés à la réalisation de tâches, telles que le CECR les définit ? On rappelle qu'est considérée comme tâche « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en*

fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »³⁰ Dans le cas de la séance observée et retranscrite en *Annexe 2*, l'on peut estimer que c'est le cas, car les élèves sont confrontés à une recherche, ils ont un problème à résoudre et un but fixé (trouver le coupable d'une enquête policière). Cependant, l'on peut questionner l'authenticité de la situation. Les élèves deviennent-ils des acteurs sociaux dans le contexte de la classe au sein de cette activité ? Ou restent-ils des élèves qui posent des questions et y répondent de façon très conventionnelle, telle qu'ils l'ont appris en cours de langue ? Cette question demande une réflexion plus approfondie, aucune réponse ne peut être apportée de manière certaine ; et quand bien même on y répondait par l'affirmative, ce type d'activité ne pourrait nous permettre de généraliser nos dires, car il reste exceptionnel au sein des séances observées, en France comme en Angleterre.

De même, les stratégies mobilisées par les élèves sont-elles des stratégies au sens défini par le CECR (« *tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui* »³¹) ?

Enfin, un dernier point reste à établir, et celui-ci concerne plus particulièrement l'Angleterre. L'une des hypothèses de travail de cette recherche était que l'utilisation des TICE à la lumière de la perspective actionnelle pouvait permettre un apprentissage plus actif de la part de l'élève. A ce titre, il convient d'évoquer une séance observée en Angleterre, avec des élèves de *Year 5*. La séance était basée sur l'utilisation du Tableau Blanc Interactif et d'un logiciel permettant la révision des pièces et des meubles de la maison, et des prépositions. La mise en situation était comme suit : les élèves avaient pour objectif de retrouver le dentier de la vieille dame qui habitait la maison. Elle l'avait perdu dans l'une des pièces de la demeure, et les élèves disposaient d'indices pour guider leur quête.

Exemples : « Il n'est pas dans la salle de bain. » Les élèves barraient alors d'une croix (avec les stylos tactiles du TBI) la salle de bain. « Il n'est pas sous le canapé. » « Il n'est pas dans le lit » (mais il peut être sous le lit...)

Cette quête interactive a motivé le groupe (les élèves étaient 8 face au TBI), et il s'est avéré qu'à la fin de la séance, tous les élèves avaient eu l'occasion d'agir sur le TBI et de réinvestir ses acquis. L'utilisation des TICE dans ce contexte ne laisse aucun doute quant à son efficacité. La même séance menée sans les TICE aurait peut-être été moins réussie...

³⁰ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe, Editions Didier, *op. cit.*, page 16

³¹ *Ibid*

Analyse des questionnaires distribués aux enseignants de France et d'Angleterre

L'impossibilité de généraliser les remarques tirées des observations de séances ont nécessité le recours à une autre méthodologie : les questionnaires (*Annexe 3* en français ; *Annexe 4* en anglais).

1. Présentation récapitulative des réponses aux questions

Sur les 30 questionnaires distribués, quinze ont été renseignés et renvoyés, soit la moitié.

NB : Selon les premiers retours, il a fallu adapter les destinataires et démarcher d'autres enseignants, qui présentaient un profil particulier (ancienneté, habilitation...) afin d'obtenir un échantillon représentatif.

Nombre de...	Questionnaires envoyés	Répondants	Pourcentages
En France	15	7	46,7%
En Angleterre	15	8	53,3%

On rappellera à ce stade que la recherche se concentre sur l'enseignement des langues au cycle 3 (en France) ou *Key Stage 2* (en Angleterre). Par conséquent, toutes les personnes interrogées enseignent en cycle 3 ou en *Key Stage 2*.

Les questionnaires comportaient 14 questions à échelle ou à choix multiple, répondant à 6 catégories (dans le but d'avoir une vue d'ensemble des aspects clés) :

- Le rôle de l'enseignant (question 1)
- Le rôle de l'élève (question 2)
- Les dispositifs pédagogiques (question 3)
- La connaissance du CECR (questions 4 à 7)
- Les ressources utilisées (question 8)
- Le profil de l'enseignant : habilitations, âge, ancienneté (questions 9 à 14)

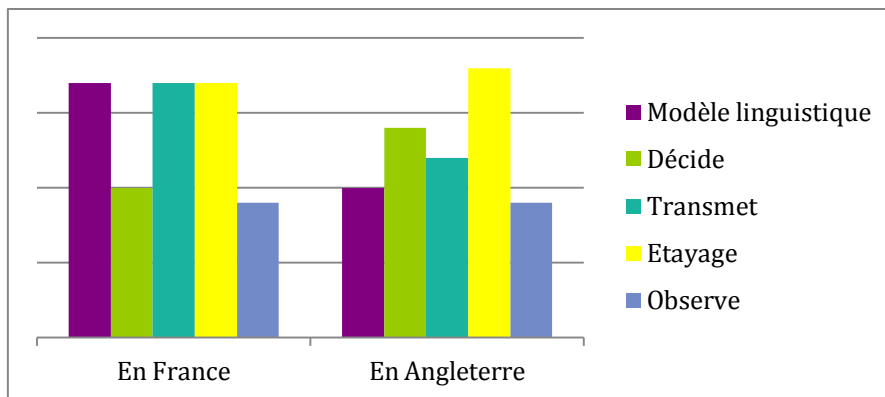
2. Le rôle de l'enseignant

A la question « *Comment qualifieriez-vous votre rôle lors d'une séance de langues ?* », les répondants devaient ordonner des propositions de 1 à 5, selon leur degré de récurrence. Une réponse peu importante à leurs yeux était donc numérotée 5, alors qu'une réponse importante était numérotée 1.

Après réflexion, il aurait fallu poser cette question de manière différente, car son dépouillement et son interprétation ne furent pas aisés. Les réponses varient énormément

d'un questionnaire à l'autre, et des calculs intermédiaires ont du être effectués afin d'obtenir un classement des propositions selon leur importance aux yeux des répondants. Il aurait mieux valu donner une échelle de 1 à 6 pour chaque proposition.

Quoi qu'il en soit, voici le récapitulatif des réponses obtenues :

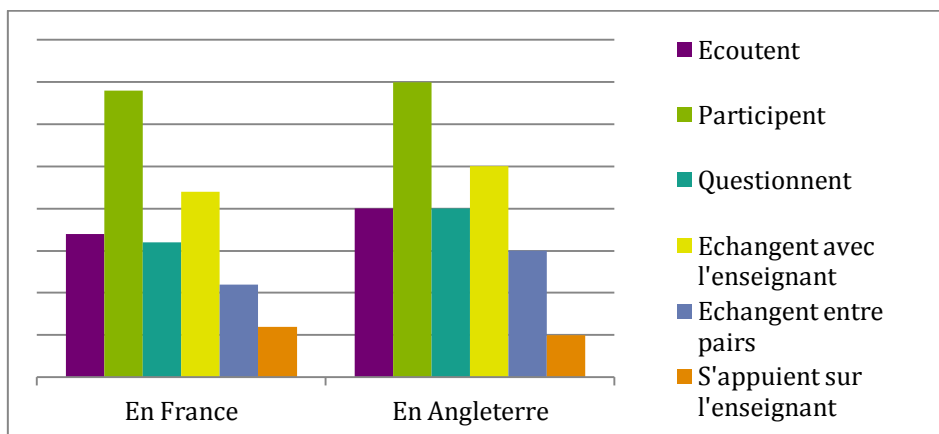


Un premier constat s'impose : alors que les enseignants anglais se situent davantage dans une logique accompagnatrice de l'apprenant, les enseignants français accordent une place plus importante à la transmission de connaissances et au modèle linguistique à fournir. Cela peut s'expliquer par le fait que beaucoup d'enseignants en Angleterre ne parlent pas la langue cible eux-mêmes, tandis qu'en France, il est rare de croiser un enseignant qui ne parle pas la langue cible (sans en être spécialiste pour autant).

Néanmoins, une place importante est accordée à l'étayage des deux côtés de la Manche, ce qui laisse supposer que les enseignants parviennent à s'effacer au profit de l'apprenant.

3. Le rôle de l'élève

A la question « *Comment qualifieriez-vous le rôle de vos élèves lors d'une séance de langues ?* », les répondants devaient de nouveau ordonner des propositions de 1 à 5, selon leur degré de récurrence. Le reproche adressé à la question 1 peut également être fait à cette question, où il aurait mieux valu là aussi donner des échelles pour chaque proposition.



Une tendance nette émerge : la participation des élèves et leurs échanges avec les enseignants sont majoritaires. Ces résultats viennent confirmer l'hypothèse selon laquelle les enseignants ont essentiellement recours à l'enseignement magistral, en collectif, lors duquel ils mènent la séance et attendent de leurs élèves des réponses aux questions qu'ils posent. Les échanges entre pairs sont très peu sollicités, ce qui laisse présager que l'interaction mettant les élèves en position d'acteurs sociaux n'a pas une grande place au sein des séances de langue.

4. Les dispositifs pédagogiques

A la question « *quels dispositifs pédagogiques mettez-vous en place durant vos séances ?* », les répondants devaient répondre selon une échelle allant de « rarement » à « à chaque séance ». Selon leurs réponses les élèves apprennent :



Ces réponses confirment les résultats de la question précédente : en France, les élèves apprennent majoritairement au sein du groupe classe (35%), lors de leçons collectives. Le recours au travail de groupe (24%) et en binômes (22%) reste faible. De plus, il est assez surprenant de constater que le travail individuel représente 19% de l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut alors supposer que la dimension sociale de la perspective actionnelle prônée par Springer n'a pas un rôle primordial aux yeux des enseignants de langue ayant répondu à ce questionnaire. Si l'on en croit ces résultats, l'apprenant apprend tantôt seul, tantôt au sein de la classe (avec un temps de parole limité par conséquent). La tendance est la même en Angleterre, avec tout de même un peu moins de travail individuel.

5. La connaissance du CECR

Les questions 4 à 7 concernaient l'application pratique du CECR en classe de langues, la pédagogie de projet, l'évaluation et l'enjeu de l'apprentissage des langues.

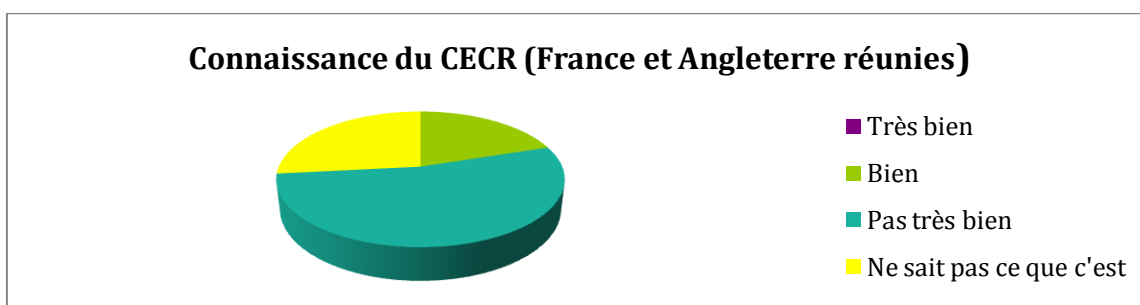
A la question « *Vous travaillez en projet : Jamais ? Parfois ? Pour chaque séquence d'enseignement ?* », 4 personnes sur 7 en France répondent « pour chaque séquence », et 3 répondent « parfois ». De même, en Angleterre, 50% des répondants travaillent en projet.

La question est alors de savoir quelle définition les répondants placent derrière le terme *projet*, et si elle est en adéquation avec celle défini par le CECR, car ce n'est pas parce que l'on affirme travailler en projet que l'on connaît nécessairement le CECR. Ces questionnaires ne permettent malheureusement pas de répondre à cette interrogation, qui demanderait à faire l'objet d'études ultérieures.

A la question concernant l'évaluation, 3 Français affirment avoir recours à des exercices de réinvestissement des acquis ; 3 à des situations de communication contextualisées ; et seulement 1 personne organise des instants de pratique libre de la langue. De même, en Angleterre, 5 personnes procèdent à un réinvestissement des acquis et 3 à des situations de communication contextualisée. Ces exercices de réinvestissement en contexte sont certes nécessaires, mais ne pourraient constituer la base d'une évaluation en langues telle qu'elle est envisagée par la perspective actionnelle. A la vue de ces réponses, il semblerait que les pratiques enseignantes soient davantage en lien avec l'approche communicative qu'avec l'approche actionnelle...

La question « *Pour vous, quel est l'objectif principal de l'enseignement des langues vivantes à l'école ?* » semble confirmer cette tendance : 4 Français sur 7 estiment que la communication est l'enjeu essentiel de l'apprentissage des langues, 2 pensent qu'il faut favoriser l'ouverture culturelle des élèves, et enfin 1 personne vise l'autonomie des apprenants (c'est cette même personne qui organise des instants de pratique libre de la langue). En Angleterre, la tendance est à la communication également (5/8), suivie de l'ouverture culturelle (2/8) et l'autonomie des élèves (1/8).

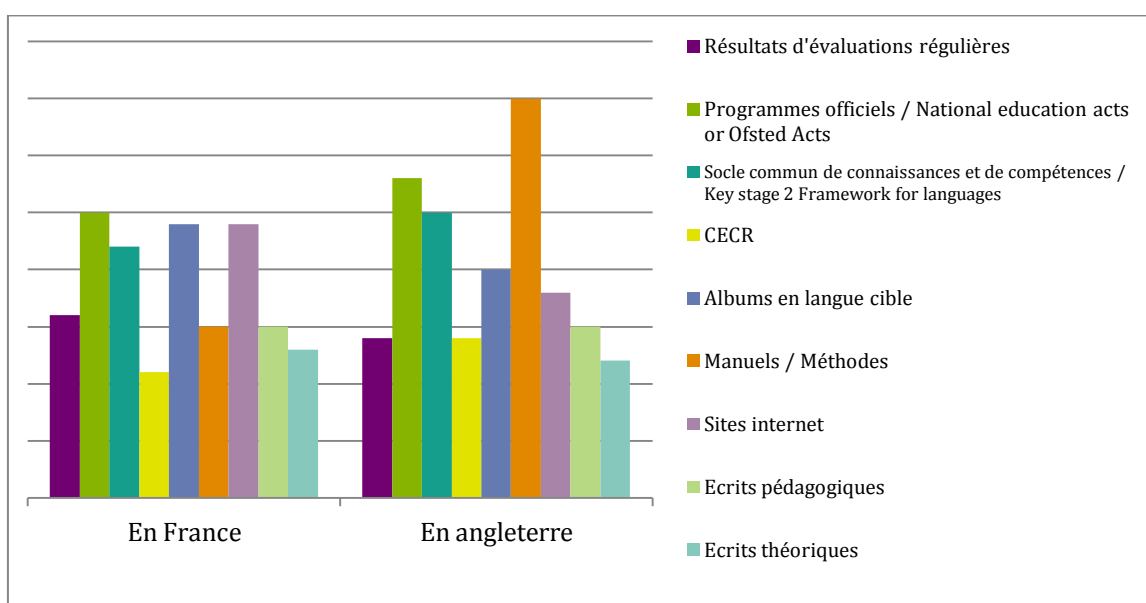
Enfin, à la question « *Connaissez-vous le CECR ?* », 1 Français affirme bien le connaître ; 5 avouent qu'ils ne le connaissent pas bien, et 1 dit ne pas savoir ce que c'est. En Angleterre, 2 Anglais disent bien le connaître, 3 ne pas le connaître très bien, et 3 ne savent pas ce que c'est. Ces résultats donnent une tendance générale, commune aux 2 pays, de :



Il apparaît clairement que les enseignants interrogés connaissent mal le CECR. L'on peut se demander si cela est dû à un manque d'intérêt de leur part, ou à un manque d'information et de formation de la part de l'institution. Quoi qu'il en soit, les pratiques enseignantes semblent assez éloignées de la perspective actionnelle et du CECR, et l'on peut même supposer que quand bien même elles seraient en adéquation avec l'outil de référence, cela serait peut-être de manière fortuite et très aléatoire.

6. Les ressources utilisées

Pour préparer leurs séances d'enseignement des langues, les répondants utilisent de manière préférentielle :



Notons tout d'abord le poids des instructions officielles au sein des deux pays : les programmes, le Socle Commun en France et le *Key Stage 2 Framework for languages* ont une place prépondérante dans la préparation des séances de langues, ce qui paraît, somme toute, assez logique. Par contre, l'on peut remarquer que les réponses concernant le CECR concordent avec les réponses à la question précédente et le manque d'information des enseignants sur le sujet.

De plus, ce graphique montre explicitement le recours à des méthodes d'enseignement en Angleterre. En effet, l'enseignement des langues outre-manche repose majoritairement sur des méthodes complètes, élaborées et conçues comme des outils clé-en-main que les enseignants Anglais peuvent utiliser. Nous pouvons citer à titre d'exemple les méthodes *Catherine Cheater*© et *La Jolie ronde*©, utilisées dans les écoles observées en Angleterre. Les britanniques partent du principe que l'on n'a pas besoin de parler la langue cible pour

savoir l'enseigner (et *a contrario*, qu'il ne suffit pas de savoir la parler pour l'enseigner), la clé de la réussite réside dans de bonnes ressources pédagogiques adaptées au niveau des élèves (ici au *Key Stage 2*). Ces méthodes s'adressent à des enseignants spécialistes ou non de la langue, et contiennent des leçons détaillées, des ressources authentiques pour la classe, des activités interactives pour le Tableau Blanc Interactif, des chants, des poèmes, des jeux... Bien souvent, sont inclus des contenus culturels sur les pays parlant la langue cible, et des thèmes musicaux reprennent les phrases les plus courantes afin de favoriser un apprentissage par imprégnation.

Exemple : Dans La Jolie Ronde©, chaque leçon commence par la chanson « Salut, ça va ? Ca va, et toi ? Ca va bien, merci, au revoir. »

Exemple 2 : La méthode Catherine Cheater© est livrée avec le CD « Mon âne » qui reprend toutes les comptines enfantines françaises les plus populaires.

Les élèves reprennent les chants en cœur avec plaisir et entrent gaiement dans la séance de langue. Ces méthodes balayent l'ensemble du cycle (de la *Year 3* à la *Year 6*) et visent un enseignement ludique des langues, faisant appel à la motivation et à la volonté des élèves. Lors de l'observation de ces séances, il n'a fait aucun doute que l'utilisation de ces méthodes est efficace, d'autant plus qu'elles sont bien souvent couplées avec une utilisation des TICE.

Ces méthodes sont préconisées et largement utilisées en Angleterre, mais il n'existe pas de telles ressources en France, l'enseignant étant davantage libre de choisir sa pédagogie et d'avoir recours aux ressources qui lui plaisent.

L'utilisation de ces méthodes nous amène à nous interroger sur la mise œuvre effective de la pédagogie de projet et de la centration sur l'apprenant en classe : comment l'apprenant peut-il être acteur de son apprentissage, comment peut-il mobiliser des compétences et des stratégies d'apprentissage personnelles, alors que les contenus à enseigner sont déjà fixés ? Cette question restera sans réponse dans le cadre de cette recherche, bien que des éléments explicatifs puissent être avancés (méconnaissance du CECR, application systématique et durable de méthodes préconçues, manque de confiance de la part des enseignants non spécialistes de la langue cible qui se sentent dépourvus face à leurs élèves...)

7. Les profils des enseignants interrogés

Au regard des réponses données à la question 9, les enseignants français sont tous habilités en Anglais (l'un d'entre eux l'est également en allemand), et estiment avoir un niveau

d'anglais allant de A2 à C1 (question 11), tandis que seuls 2 enseignants anglais sur 8 se disent habilités à enseigner le français, et seulement 3 s'estiment compétents, bien que non habilités. Ces réponses peuvent expliquer pourquoi les enseignants anglais ont recours à des méthodes préconçues : ils ne se sentent pas capables et n'ont pas les moyens linguistiques de préparer leurs séquences de langue seuls. Alors qu'en France, une habilitation est requise pour enseigner les langues (les nouveaux professeurs des écoles doivent même détenir un diplôme équivalent au niveau B2 du CECR désormais), cette condition ne semble pas de mise en Angleterre. Cela peut également expliquer pourquoi les enseignants n'ont pas connaissance du CECR et de la perspective actionnelle.

De plus, l'on peut observer une corrélation négative entre la connaissance du CECR et l'ancienneté des enseignants : les enseignants les moins anciens sont ceux qui connaissent le mieux le CECR.

Enfin, de manière générale, les personnes qui connaissent le mieux le CECR sont également celles qui affirment travailler en projet, avoir un rôle d'étayage important et poursuivre l'objectif de l'autonomie de leurs élèves. On peut alors en déduire que lorsque le CECR et son approche sont connus des enseignants, ils sont relativement bien appliqués en classe (ou tout au moins font l'objet de tentatives d'application).

INTERPRETATION, DISCUSSION ET RETOMBEE DES RESULTATS

L'une des questions essentielles de cette recherche était de savoir si les apprenants sont amenés à effectuer des tâches, au sens donné par le CECR. Ce dernier distingue plusieurs catégories de tâches au sein du chapitre 7³².

Elles diffèrent selon leur nature (langagière, récréative, communicationnelle, d'apprentissage...), selon leur contexte (privé, public, scolaire...), selon leur complexité et selon les stratégies que l'apprenant doit adopter. De plus, il faut prendre en compte le type de tâche qui est demandé, car les réponses de l'apprenant en découleront naturellement. Dans le contexte scolaire, on peut penser aux tâches pédagogiques simulant la vie réelle (telles que les jeux de rôles), aux tâches d'évaluation (dimension intrinsèque de l'apprentissage scolaire), et aux tâches métacognitives, comme par exemple discuter de la tâche à accomplir.

Au vu des résultats d'analyse, on peut souligner un réel effort de mettre en œuvre des jeux de rôle, de donner une place importante à l'autonomie et à la communication. Cependant, force est de constater que tout cela reste très pédagogisé. Les tâches effectuées dans la classe restent lointaines des tâches qu'un individu serait amené à effectuer au cours d'un voyage dans le pays de la langue cible. Elles sont transposées en classe selon des objectifs précis que l'on cherche à atteindre, et selon des compétences définies par l'enseignant (et non par l'élève-apprenant-acteur) en fonction de ces objectifs.

De plus, le contexte scolaire enlève inévitablement l'authenticité des situations rencontrées, et les situations authentiques en classe n'existent certainement pas de manière absolue. L'interaction sociale est bien souvent faussée. Les jeux de rôle ne sont que des jeux, les apprenants savent que s'ils ne réussissent pas la tâche demandée, ils risquent tout au plus de ne pas valider une compétence évaluée. Mais que se passerait-il s'ils étaient placés dans cette même situation, mais cette fois de manière authentique, lors d'un voyage à l'étranger ? Seraient-ils capables de réaliser cette tâche si elle devenait plus vitale ? Si l'on reprend l'exemple de l'enquête policière (*Annexe 2*), les apprenants seraient-ils capables de répondre aux questions posées, face à l'immédiateté de la situation et à l'absence de référents linguistiques au mur leur permettant de se souvenir d'une tournure syntaxique, d'un mot de lexique... ?

³² *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, chapitre 7 : Les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, Conseil de l'Europe, Editions Didier, *op. cit.*, pp. 121-127

A ce stade, cette discussion fait écho aux propos d'Evelyne ROSEN (citée en page 8) : les apprenants sont censés « *accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière.* »³³ La question reste donc en suspens : est-il possible que dans un contexte scolaire, les apprenants développent des compétences telles qu'ils puissent être en mesure plus tard de « *convoquer de manière inédite et originale des ressources intériorisées.* »³⁴ ?

Bien entendu, tout cela demande à être nuancé, car à la fin de l'école primaire, l'apprenant est censé avoir atteint le niveau A1 du CECR, avec toutes les limites que cela implique. Il aura tout le loisir de progresser davantage et d'apprendre à faire face à des situations de plus en plus complexes et authentiques au cours de son apprentissage futur de la langue.

A l'école primaire, l'un des objectifs principaux de l'enseignement des langues est de donner envie à l'apprenant d'apprendre la langue cible. La motivation intrinsèque de l'apprenant s'avère être un enjeu majeur dans l'acte d'enseignement : il s'agit d'élaborer des dispositifs qui stimulent l'apprenant. « *La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser son engagement à réaliser les tâches proposées quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel.* »³⁵

³³ ROSEN Evelyne. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, *Français dans le Monde (Le)*, Janvier 2009, *art. cit.*, page 7

³⁴ SPRINGER Claude. « CECR et Perspective Actionnelle : de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif », Actes du Symposium international, « Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage », *art. cit.*, page 5

³⁵ RABY Françoise. « Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs », in *Dossier : Pleins feux sur la Motivation*, APLV, 3/2008, page 10

CONCLUSIONS ET NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

L'objectif de ce mémoire était d'analyser dans quelles mesures les prescriptions officielles concernant l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire étaient appliquées dans les classes, et selon quelles modalités, afin de répondre à une question centrale : l'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage ? Je me suis interrogée sur la place effective de l'apprenant dans les pratiques de classe des écoles primaires en m'efforçant de dresser un parallèle entre l'enseignement du français en Angleterre et l'enseignement de l'anglais en France, afin de porter l'analyse à une échelle européenne, en prenant pour point commun l'adoption du CECR et de l'approche actionnelle dans les programmes d'enseignement de ces deux pays.

Si l'on considère que l'approche communicative mettait d'ores-et-déjà l'accent sur la communication entre les personnes et rendait l'élève actif, autonome et responsable de ses progrès, et que l'approche actionnelle y ajoute simplement l'idée de « tâche », alors il semblerait qu'à l'heure actuelle, les pratiques de classe se situent davantage dans la perspective communicative que dans une perspective actionnelle. Cela peut s'expliquer notamment par le manque d'information dont font preuve les enseignants interrogés.

Cependant, les résultats montrent également que plus les enseignants sont jeunes, plus le CECR leur est familier. Il serait donc possible que la machine soit en marche et que la perspective actionnelle se fasse progressivement une place au sein des séances de langues étrangères à l'école.

Malgré tout, à la question « l'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage ? », je formule l'hypothèse qu'il l'est effectivement, mais sans doute pas au sens défini par le CECR. Il s'agit alors d'évaluer dans quelles mesures l'apprenant est acteur, et ce que signifie le terme « acteur » dans le contexte scolaire. L'approche actionnelle et le CECR sont-ils trop exigeants pour être appliqués en classe, malgré la volonté affichée du texte institutionnel de n'être qu'un outil ?

Cette composante de ma problématique n'a pas encore trouvé de réponse dans mon cheminement et pourrait faire l'objet de recherches ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

Commission Européenne. *L'essentiel de : L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Bruxelles : Eurydice, 2000

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001

FLORIN Agnès. *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991

GOULLIER Francis. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et portfolios*, Paris, Didier, 2005

PUREN Christian. « Présentation. Observation de classes et didactique des langues ». Présentation du n°114 (avril-juin 1999) d'*Etudes de Linguistique Appliquée* sur « L'observation de classes », 1999

PUREN Christian. *Le cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre*, APLV, 2006

RABY Françoise. « Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs », in *Dossier : Pleins feux sur la Motivation*, APLV, 3/2008

ROEGIERS Xavier. *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université, 2000

ROSEN Evelyne. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, *Français dans le Monde (Le)*, Janvier 2009, n°45

SPRINGER Claude. « CECR et Perspective Actionnelle : de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif », Actes du Symposium international, « Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage », 2009

TAGLIANTE Christine. *L'évaluation et le cadre européen*, « chapitre 2 : Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Les référentiels des niveaux », CLE international, 2005

ZANCHI Zelchka, English Phonetics and Phonology in the Curriculum, In *Teaching modern languages to young learners. Teachers, curricula and materials*, Les langues pour la cohésion sociale, Conseil de l'Europe, 2008

Sites internet:

- **Eduscol**

Eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html

- **Primary languages**, *What languages are most commonly taught?*

http://www.primarylanguages.org.uk/policy_and_research/research_and_statistics/languages_statistics/what_languages_are_taught.aspx

- **National Languages Strategy: Languages for All: Languages for Life**, DfES, 2002

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfESLanguagesStrategy.pdf>

SOMMAIRE DES ANNEXES

1. Grille d'observation type de séances de langue
2. Fiche détaillée d'une observation de séances d'anglais en France
3. Questionnaire adressé aux enseignants de France
4. Questionnaire adressé aux enseignants d'Angleterre

Annexe 1 - Grille d'observation type de séances de langue

Niveau	Horaire de la séance
Nombre d'élèves	Date de la séance
Durée	

Relevé des tâches qui composent une séance

Pour chaque tâche :

- Identifier la capacité langagière et les activités langagières sous-jacentes
- Rôle de l'enseignant (guide, mène, s'efface, sollicite, feedback correctif, etc.)
- Activité des élèves :
 - ✓ S'expriment-ils oralement dans la langue ? Place de la production orale ?
 - ✓ Sont-ils motivés ? intéressés ? (observation de leur comportement)
 - ✓ S'adressent à l'enseignant ou à leurs pairs ?
 - ✓ Situations de productions orales ? Si oui, lesquelles ?
 - ✓ Les élèves sont-ils réactifs ou actifs ?
- Support utilisés : didactiques, didactisés, authentiques ?
Lesquels ? Méthode de référence, manuels, albums, fichiers d'activités, images, marionnettes, TICE (DVD/CD, internet), autres ?
- Dispositifs mis en place (pairwork, groupe, saynètes...)
- Recours au français ? Si oui dans quel cas ? Est-ce justifié ?
- Recours à l'écrit ? Si oui dans quel cas ? Est-ce justifié ?
- Place de l'environnement (affichages...)

Focus sur la compétence phonologique : comment se construit-elle ?

- Réactivation de connaissances lexicales et grammaticales (fixation de mots : fixent-ils la phonétique d'un mot, son schéma accentuel, est-ce que ça devient plus facile ?).
- En compréhension (activités d'écoute des pairs, de l'enseignant, de documents) et en production : mots, segments, phrases, discours ?
- Segmentation de phrases, reconnaissance mentale de mots : Comment cela se passe-t-il quand ils ne reconnaissent pas les mots ?
- Comprennent-ils ce qu'ils entendent, ou est-ce du mimétisme phonologique ?
- Ont-ils recours à l'écrit ? Influence sur la production et la compétence phonologique (retour au modèle phonétique français ?)
- Evaluation : quel genre ? quelle compétence évaluée ? (schéma intonatif, accents de mots)

Annexe 2 : Fiche d'observation d'une séance d'anglais

Niveau : CM2

Pays : France

Nombre d'élèves : 14

Date de la séance : 08/12/2011

Horaire de la séance : 13h30

Durée : 35 minutes

Phase 1 (5 minutes) : Présentation du jeu de rôle pour 7 élèves

Il va y avoir des enquêteurs et des suspects. Les enquêteurs doivent poser des questions aux suspects pour retrouver le coupable.

L'enseignante explique : Chaque suspect possède une carte d'identité sur laquelle figure son nom, son âge, son lieu de résidence, son sport préféré...

Les enquêteurs ont des informations sur le voleur, mais ils n'ont pas son prénom. Ils doivent donc les interroger pour trouver la personne qui répond à leurs critères. Si vous étiez enquêteur, quelles questions poseriez-vous aux suspects ?

Réponse des élèves (**réinvestissement des acquis**) : *How old are you ? / Where do you live ? / What's your favorite sport?*

⇒ Supports utilisés : des cartes d'identité didactisées

Phase 2 (10 minutes) : Distribution des cartes d'identité et mise en route

L'enseignante encourage les élèves à lire une première fois leur carte et à se présenter oralement : elle vérifie la compréhension du jeu, corrige les éventuelles erreurs de syntaxe, lexicale et phonologie pour partir sur de bonnes bases (feedback correctif).

Puis elle sort de la pièce pour travailler avec le deuxième groupe dans la classe d'à côté en laissant la porte ouverte. Elle les laisse en totale autonomie. Le jeu commence.

Phase 3 (20 minutes): Activité langagière : parler en continu

Stratégies des élèves pour poser les questions ou répondre (ex : nombres pour l'âge...) :

- Ils s'entraident et se posent des questions
- Ils regardent les affiches référents au mur
- Recours au français pour se remémorer le lexique, puis retour à l'anglais

Activité des élèves : Production, autonomie +++, motivation +++

Points positifs

L'effacement de l'enseignante favorise l'autonomie, l'entraide et l'apprentissage collectif.

Les élèves échangent et questionnent leurs pairs.

Les compétences sont réinvesties dans un contexte nouveau.

Points qui posent question au regard de ma recherche

La situation reste très figée, sur le principe de questions / réponses.

⇒ Les élèves sont-ils actifs, ou simplement réactifs ?

Annexe 3 - Questionnaire adressé aux enseignants de France

Ce questionnaire fait partie d'un travail de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école primaire dans le cadre d'un master de l'enseignement. L'étude n'a aucune visée évaluative.

Les questionnaires sont anonymes et les questions concernant les renseignements personnels sont uniquement destinées à un traitement statistique.

Je vous remercie de l'intérêt et du temps que vous accorderez à cette enquête.

Emeline GILLON, étudiante en Master de l'enseignement à l'IUFM Villeneuve d'Ascq, Université d'Artois

LA DISCIPLINE LANGUES VIVANTES A L'ECOLE ELEMENTAIRE :

1. Comment qualifieriez-vous votre rôle lors d'une séance de langues ?

Ordonnez ces propositions de 1 à 5, selon leur degré de récurrence lors d'une séance :

Je suis un modèle linguistique	
Je décide durant la séance	
Je transmets des connaissances	
J'ai un rôle d'étayage	
J'observe	

2. Comment qualifieriez-vous le rôle des élèves lors d'une séance de langues ?

Ordonnez ces propositions de 1 à 5, selon leur degré de récurrence lors d'une séance :

Ils écoutent	
Ils participent	
Ils questionnent	
Ils échangent avec moi	
Ils échangent entre eux	
Ils s'appuient sur moi	

3. Quels dispositifs pédagogiques mettez-vous en place durant vos séances ?

Entourez le chiffre qui convient. Rarement (1) ; De temps en temps (2) ; Souvent (3) ; A chaque séance (4)

En collectif	1	2	3	4
En groupe	1	2	3	4
Par deux (binôme, pairwork)	1	2	3	4
En individuel	1	2	3	4

4. Vous travaillez en projet :

- Jamais Parfois Pour chaque séquence d'enseignement

5. Vos évaluations en langues consistent le plus souvent en : (Une seule réponse possible)

- Des exercices décontextualisés Des situations de communication contextualisées
 Des exercices de réinvestissement des acquis Des instants de pratique libre de la langue

6. Pour vous, quel est l'objectif principal à poursuivre dans l'enseignement des langues vivantes à l'école ? (Une seule réponse possible)

- L'autonomie des élèves Le respect des programmes officiels
 L'ouverture culturelle des élèves La communication
 Autres, précisez : _____

PREPARATION DES SEQUENCES :

7. Vous connaissez le CECRL (Cadre européen Commun de Référence en Langue) :

- Très bien Bien Pas très bien Je ne sais pas ce que c'est

8. Pour préparer vos séances, vous utilisez :

Entourez le chiffre qui convient. Jamais (1) ; Occasionnellement (2) ; Assez souvent (3) ; Très souvent (4)

Les résultats d'évaluations régulières	1	2	3	4
Les programmes officiels	1	2	3	4
Le socle commun de connaissances et de compétences	1	2	3	4
Le CECRL	1	2	3	4
Des albums en langue étrangère	1	2	3	4
Des manuels	1	2	3	4
Des sites internet	1	2	3	4
Des écrits pédagogiques	1	2	3	4
Des écrits théoriques	1	2	3	4

VOTRE SITUATION ADMINISTRATIVE :

9. Vous êtes :

Habilité(e) en langues :

- Allemand Anglais Espagnol Italien
 Autre langue, précisez : _____

Non habilité(e), mais compétent(e) en

- Allemand Anglais Espagnol Italien
 Autre langue, précisez : _____

10. Vous enseignez les langues en :

- CP CE1 CE2 CM1 CM2 Cours multiple

11. A quel niveau du Cadre Européen Commun de Référence en Langue estimez-vous approximativement votre niveau de langue (langue que vous enseignez en priorité) :

- A1 A2 B1 B2 C1 C2 Je ne sais pas

12. Depuis combien d'années enseignez-vous les langues ?

- 0-5 ans 5-10 ans 10-15 ans 15-20 ans 20-25 ans plus de 25 ans

13. Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignant du premier degré ?

- 0-5 ans 5-10 ans 10-15 ans 15-20 ans 20-25 ans plus de 25 ans

14. Quel âge avez-vous ?

- Moins de 30 ans Entre 30 et 40 ans Entre 40 et 50 ans plus de 50 ans

Annexe 4 – Questionnaire adressé aux enseignants d’Angleterre

The questionnaire is part of a research work dealing with language teaching and learning in primary schools. The study does not contain any evaluative design.

The questionnaires are anonymous and questions about personal information will only be used for data processing.

Thank you for the interest and the time you will spend on this survey.

Emeline GILLON, a student in IUFM in Villeneuve d’Ascq, Université d’Artois, France.

TEACHING LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOLS :

1. How would you characterize your role during a French lesson?

Please put in order these propositions from 1 to 5, according to their degree of recurrence during a lesson:

I am a linguistic model	
I lead the lesson	
I give knowledge	
I back my pupils up	
I observe	

2. How would you characterize your pupils’ role during a French lesson?

Please put in order these propositions from 1 to 5, according to their degree of recurrence during a lesson:

They listen	
They participate	
They ask questions	
They talk to me	
They talk to each other	
They rely on me	

3. How do your pupils learn during your lessons ?

Please circle the right number. Rarely (1) ; From time to time (2) ; Often (3) ; At every lesson (4)

With the whole class	1	2	3	4
In groups	1	2	3	4
In pairworks	1	2	3	4
Individually	1	2	3	4

4. You work on pedagogical projects (with a given result to achieve):

- Never Sometimes For every lesson

5. Your French assessments *mostly* consist in : (please choose one answer only)

- Decontextualised exercices Contextualised situations of communication
 Revision exercices on acquired knowledge Moments of free language speaking

6. According to you, what is the main goal in teaching foreign languages at school? (please choose one answer only)

- The pupils’ independence Going along with official teaching instructions
 The pupils’ cultural opening Communication

PREPARING YOUR LESSONS :

7. You are familiar with the Common European Framework for languages :

- Very well Well Not so well I don’t know what it is

8. To prepare your lessons, you use :

Please circle the right number. Never (1) ; Sometimes (2) ; Quite often (3) ; Regularly (4)

The results of regular assessments	1	2	3	4
The Ofsted reports	1	2	3	4
The national Education Acts	1	2	3	4
The Key Stage 2 framework for languages	1	2	3	4
Le Common European Framework	1	2	3	4
French illustrated books for children	1	2	3	4
Textbooks/Methods	1	2	3	4
Websites	1	2	3	4
Pedagogical documents	1	2	3	4
Theoretical documents	1	2	3	4

YOUR PERSONAL INFORMATION :

9. You are :

Authorized to teach :

- German French Spanish Italian
 Other language(s) : _____

Not authorized, but capable in:

- German French Spanish Italian
 Other language(s) : _____

10. You teach languages in :

- Year 2 Year 3 Year 4 Year 5 Year 6

11. To which common reference level of the Common European Framework do you relate, approximatively ? (concerning the language you teach most) :

- A1 A2 B1 B2 C1 C2 I don't know

12. How long have you been teaching languages for?

- 0-5 years 5-10 years 10-15 years 15-20 years 20-25 years
 more than 25 years

13. How long have you been a primary school teacher for ?

- 0-5 years 5-10 years 10-15 years 15-20 years 20-25 years
 More than 25 years

14. How old are you ?

- Younger than 30 years old 30-40 years old 40-50 years old Older than 50 years

RESUME

L'apprentissage des langues à l'école primaire est une question actuelle et controversée. La publication du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues en 2001 a donné une impulsion majeure à cette problématique et a contribué à uniformiser les programmes officiels d'enseignement des langues au sein des pays de l'Union Européenne.

Le CECR prône une approche actionnelle au sein de l'enseignement des langues. Il fait de l'apprenant l'acteur principal de son apprentissage, en le faisant participer activement aux décisions, aux objectifs poursuivis, et aux stratégies mobilisées.

Dans ce mémoire, je m'interroge sur la place effective de l'apprenant dans les pratiques de classe des écoles primaires : l'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage ? Plus particulièrement, je dresse un parallèle entre l'enseignement du français en Angleterre et l'enseignement de l'anglais en France, afin de porter l'analyse à une échelle européenne, en prenant pour point commun l'adoption du CECR dans les programmes d'enseignement de ces deux pays. L'objectif est d'appréhender dans quelles mesures les prescriptions officielles sont appliquées dans les classes, et selon quelles modalités.

Mots-clés : enseignement des langues étrangères, approche actionnelle, CECR, tâche, interaction, centration sur l'apprenant

Learning foreign languages is a much-debated issue in the present day. The publication of the Common European Framework (CEF) in 2001 gave fresh impetus to it and it became a major factor of standardization of the national teaching instructions in Europe.

The CEF advocates action-oriented plans for languages teaching. It makes the learner the main actor of his/her learning, considering the fact that he/she takes part in the decisions and the choices of the main goals and strategies mobilized during the learning process.

This essay deals with the learner's effective role during languages lessons in primary schools: is the learner really the actor of his/her learning? More specifically, it draws a parallel between French lessons in England and English lessons in France in order to bring the analysis to a European scale, taking the adoption of the CEF as the common point of these two countries. The essay aims at highlighting to which extent the official prescriptions are developed in schools.

Key-words: languages teaching, action-oriented plans, CEF, task, interaction, learning focusing on the learner