



HAL
open science

L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire

Mathilde Barrié

► **To cite this version:**

Mathilde Barrié. L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire. Education. 2013. dumas-00908871

HAL Id: dumas-00908871

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908871>

Submitted on 25 Nov 2013

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.



MÉMOIRE DE MASTER 2
MASTER EFE-ESE
ANNÉE 2011-2012

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Mathilde Barrié

***L'approche actionnelle : la réalité
pratique et ses limites d'application à
l'école primaire***

ENCADREMENT :

*M. Bernard Lebrun Grandié, Professeur agrégé, Formateur IUFM Toulouse
Mme Claire Chaplier, MCF11 Université Paul Sabatier, Laboratoire LAIRDIL*

TRAJET RECHERCHE :

Langues

Table des matières

Table des matières	2
Remerciements	3
Introduction	4
PREMIERE PARTIE : L'APPROCHE ACTIONNELLE DANS LE CECRL, LE CADRE THEORIQUE.....	6
1. L'approche actionnelle.....	7
1.1. La perspective actionnelle dans le CECRL.....	7
1.2. Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?.....	7
1.3. La perspective actionnelle dans l'histoire	9
2. L'approche communicative	9
3. Comparaison entre ces deux approches	10
4. Application spécifique à la discipline de langue vivante étrangère.....	13
5. Question de motivation... ..	13
6. Evaluation	14
7. Dans les programmes... ..	15
8. Ce qu'en disent les chercheurs... ..	17
SECONDE PARTIE : L'APPROCHE ACTIONNELLE DANS SA PRATIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE.....	19
1. Analyse du questionnaire	20
2. Analyse d'une fiche de préparation de séquence	30
3. Analyse de manuels scolaire en langue.....	33
4. Mon expérience : une séquence de langue en CP	36
5. Entretiens : les enseignants et l'approche actionnelle	40
6. Réflexion personnelle et conclusion sur la pratique de l'approche actionnelle en primaire	42
Bibliographie	45
Annexes.....	48

Remerciements

Je souhaite en premier lieu remercier mon encadrant principal M. Lebrun Grandié, qui m'a conforté dans mon choix de sujet et qui m'a accompagné durant la rédaction de ce mémoire, ainsi que ma co-encadrante de projet, Mme Chaplier qui m'a prodigué de nombreux conseils.

Je remercie également tous les professeurs des écoles qui ont bien voulu prendre le temps pour répondre à mes questions mais aussi ceux qui se sont intéressés plus profondément à mon sujet et avec qui j'ai pu échanger.

Enfin je remercie particulièrement les deux enseignantes avec qui j'ai pu communiquer tout au long de la rédaction de mon mémoire et qui ont accepté de se prêter à un entretien.

Introduction

En didactique des langues étrangères, une nouvelle approche a vu le jour en Europe dans les années 2000, il s'agit de la perspective actionnelle, présentée dans le document du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Cette nouvelle perspective a pour but d'intégrer une coaction sociale à l'apprentissage de la langue. Les principaux manuels scolaires en langue sont déjà articulés autour des innovations du CECRL, mais l'intégration de la pédagogie actionnelle et ses applications dans la classe sont encore floues pour un certain nombre d'enseignants du primaire, étant donné la jeunesse du projet.

Loin de vouloir prouver que l'approche actionnelle n'est pas un bon choix pédagogique pour l'apprentissage de la langue chez l'enfant, il est pourtant nécessaire de se poser des questions sur sa faisabilité. En effet, bien que détaillée dans le CECRL, la perspective actionnelle n'y est pas précisément destinée à l'école primaire et à ses enseignants, mais à tous les apprenants de langues étrangères (de tout âge et de toute formation).

La difficulté est donc de la mettre en pratique et de l'adapter pour l'école primaire. De plus, il est souvent difficile de la distinguer de l'approche communicative. Car bien que pour un grand nombre de didacticiens en langue, l'approche actionnelle ne soit que la logique évolution de l'approche communicative, la conception de tâche y est différente. Les tâches simulées en approche communicative deviennent réelles et plus complexes dans l'approche actionnelle, posant ainsi des contraintes plus grandes pour la mise en pratique dans la classe.

Suite aux lectures des textes institutionnels et de conférences de chercheurs en langue (comme Christian Puren qui a beaucoup travaillé sur la perspective actionnelle), on voit se dégager un certain point de vue commun : l'approche actionnelle est une révolution didactique, utilisant la communication, l'interaction et la coaction dans le but de recentrer l'objectif de langue sur le milieu naturel. C'est-à-dire que la communication et l'action sont préférées au simple apprentissage transmissif de la langue en classe. Le maître mot de cette approche est le projet collectif, par lequel la classe effectue des actions, et non des simulations. Nous trouvons donc des définitions concomitantes, défendant cette approche comme une révolution en didactique des langues. Mais qu'en est-il réellement sur le terrain ?

En effet, bien que préconisé, l'apprentissage par l'action n'est-il pas techniquement difficile à mettre en place dans une classe d'école primaire ? Autrement dit, bien que fortement

conseillée par les didacticiens ou pédagogues, qui n'ont que peu, voire pas de doutes sur l'efficacité théorique de l'approche actionnelle, est-elle systématiquement mise en pratique dans les écoles ? Si ce n'est pas le cas, pourquoi ? Est-ce par manque de moyens, de temps ou d'envie ? Est-ce un manque d'information ou de formation des professeurs des écoles ? Est-elle bénéfique aux élèves ?

Quand la perspective actionnelle est choisie par l'enseignant et appliquée, ne retombe-t-on pas inéluctablement dans une simple approche communicative ?

Autant de questions qui restent en suspens pour le moment, bien qu'une certaine hypothèse puisse être formulée et envisagée. En effet, l'approche actionnelle étant jeune et complexe à mettre en place, il y a quelques limites qui émergeront.

Pour pouvoir répondre à ces interrogations, mon projet de mémoire s'articulera sur deux axes. Dans un premier temps, il sera question de la définition de l'approche actionnelle, qui est parfois complexe à comprendre ou à expliciter, ainsi que de sa naissance, bien antérieure au CECRL. Cette approche sera comparée à son prétendu « ancêtre » : l'approche communicative, et nous verrons ainsi si elles comportent autant de points communs que de divergences ou si l'approche actionnelle peut s'intégrer dans l'approche communicative. Il sera également évoqué l'état actuel de la recherche sur l'approche actionnelle, autrement dit, les avis et analyses de différents chercheurs sur la perspective actionnelle du CECRL et sur son application à l'école primaire.

Dans un second temps, une étude de la pratique de l'approche actionnelle sera nécessaire. Tout d'abord en faisant passer un questionnaire à différents professeurs des écoles, pratiquant eux-mêmes l'anglais ou une autre langue dans leur classe. Il leur sera demandé s'ils appliquent l'approche actionnelle et les raisons de leur choix.

Par la suite, et pour approfondir ces questionnaires, il sera intéressant d'observer la pratique d'un professeur des écoles qui met en place l'approche actionnelle. Lors d'un entretien, on pourra alors lui demander ce que, selon lui, apporte l'approche actionnelle de plus qu'une approche de type transmissif.

Première Partie : L'approche actionnelle dans
le CECRL, le cadre théorique.

1. L'approche actionnelle

1.1. La perspective actionnelle dans le CECRL

Le **CECRL** (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a été rédigé en 2001 par le Conseil de l'Europe. Il vise à fournir une base commune à l'apprentissage des langues en Europe. Il propose plusieurs axes de réflexion commune dont quatre innovations:

- l'échelle de compétences langagières globale : les six niveaux communs de référence ($A_1 \rightarrow C_2$),
- les cinq activités langagières reposant sur réception, production, interaction et médiation : compréhension orale, compréhension écrite, production orale en continu, production orale en interaction et production écrite.
- les composantes de la compétence communicative : linguistique (elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), sociolinguistique (proche du socioculturel : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents) et pragmatique (choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).
- la perspective actionnelle et la notion de tâches.

Intéressons-nous plus particulièrement à l'approche actionnelle, la grande innovation mise en place par le Conseil de l'Europe.

1.2. Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. 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. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR, chap. 2.1, p. 15)

Pour le Conseil de l'Europe, les activités langagières que l'apprenant doit maîtriser, s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui leur donnent leur pleine signification.

Le CECRL insiste sur « *l'agir avec les autres* », qui se traduit par des coactions orientées par une finalité collective. Il s'agit ici d'une finalité réelle et non simulée que les élèves doivent porter ensemble. Les activités langagières abordées doivent être mises au service de l'échange et avoir un sens parfaitement clair. L'apprenant sait ainsi pourquoi il apprend et crée pour faire avec l'autre. Cet apprentissage est déclencheur de motivation chez l'apprenant : il est pleinement concerné et acteur dans sa pratique de la langue, il y trouve un enjeu concret.

L'agir se place dans le temps, l'espace et le rapport à autrui. Le but est de mettre l'accent sur l'apprendre à agir et l'agir pour apprendre, l'ennemi principal étant la passivité des élèves. Pour cela, l'approche actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant (qui devient acteur social) ainsi que des tâches qu'il a à accomplir.

Le CECRL, définit la tâche comme une action réalisée par un ou plusieurs sujets qui mobilisent des savoirs, savoir-être et savoir-faire pour arriver à un résultat. La tâche est donc comprise dans l'action, mais elle est aussi un ensemble d'actions finalisées.

Il existe donc des sous-tâches (ou micro-tâches), dont le nombre peut varier, et qui sont au service d'une tâche finale. Elles sont donc les plus petites unités de sens dans l'activité de l'enseignement de l'apprentissage. Elles peuvent exiger différentes activités langagières, selon l'ampleur de la tâche finale choisie et mettre en jeu la communication.

La tâche finale doit être explicite pour l'apprenant, afin qu'il comprenne qu'il exécute toutes ces micro-tâches au service d'une tâche finale.

Au sein de ces tâches se mêlent les différentes facettes de la langue développées par l'action :

-Les compétences linguistiques acquises désormais par l'action. C'est-à-dire que l'on ne retrouve plus de « leçons » grammaticales spécifiques, mais des règles lexicales apprises désormais dans le « bain de langue ». Les élèves sont invités à adopter une réflexion métalinguistique, à réfléchir sur la langue et donc à en tirer, par tâtonnement, quelques règles simples

-Les compétences générales liées au savoir-être en situation qui s'acquiert également dans l'action puisqu'il s'agit par exemple de maîtriser une gestuelle appropriée ;

-Les compétences sociolinguistiques qui s'accordent souvent au volet culturel de l'apprentissage de la langue vivante étrangère ;

-Les compétences pragmatiques qui correspondent au travail cognitif implicite.

Ces compétences emploient un code oral, écrit ou kinesthésique qui se crée dans la pratique de l'apprenant.

1.3. La perspective actionnelle dans l'histoire

Bien que le CECRL soit à l'origine de l'harmonisation Européenne dans la pratique d'une approche actionnelle, il n'a pas lui-même créé ce type de perspective.

À la fin du XIXème siècle, Dewey met en place une pédagogie basée sur le projet « learning by doing » soit apprendre par l'action. Il crée une école laboratoire loin de l'autorité habituelle où le maître est un guide et où l'élève apprend en agissant. Cette pédagogie contient les fondements de la future approche actionnelle. Selon lui, le projet permettrait d'apprendre à anticiper l'acte, ce qui est utile aux élèves tant à l'école que dans leur vie personnelle.

Piaget, en 1923, développe le constructivisme comme une théorie de l'apprentissage. Elle suppose que les connaissances du sujet sont construites, c'est-à-dire que l'apprentissage est axé autour d'un sujet actif, qui construit lui-même ses nouveaux concepts.

Célestin Freinet, dès 1924, est un précurseur des pédagogies actives, qui remet l'école au contact de la réalité : le savoir vient de l'intelligence sociale, autrement dit la coaction.

Sa pédagogie active passe par la construction d'un journal. La classe est ainsi organisée en coopération et les connaissances des enfants s'élaborent grâce au projet d'action du journal.

Nous sommes bien ici en présence d'une approche actionnelle de l'apprentissage puisque les élèves agissaient en coaction pour la production d'une tâche finale (le journal), structurant ainsi de nombreux savoirs.

2. L'approche communicative

L'approche communicative apparaît dans les années 1970, en réaction à la méthodologie audio-visuelle. Elle connaît un essor dans les années 1990, grâce entre autres à la généralisation des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Elle est basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication simulée.

L'aspect nouveau de cette méthodologie, lorsqu'elle est apparue, était de préférer l'oral à l'écrit tout en y mêlant des contenus culturels.

L'exercice de référence en approche communicative est donc la simulation, où l'on demande à l'apprenant de se mettre dans la situation de communication d'un locuteur natif. Il s'agit la plupart du temps de jeux de rôles. Quand cette approche apparaît, elle est une révolution face aux méthodes précédentes qui font uniquement travailler la compréhension orale et écrite, grâce à des méthodes audiovisuelles, sans parler de communication ou d'interaction.

L'agir de référence est *agir sur l'autre par la langue*. Cela permet d'aborder des tâches langagières par des items de type « se présenter », « dire ce que l'on aime »... Cette communication est un acte fonctionnel et sémantique. C'est-à-dire qu'elle privilégie le sens, la compréhension et le discours.

Dans cette approche, la structure, le lexique et la grammaire (lexicalisée) sont les composantes de la communication. Ces compétences sont travaillées par systématisation. C'est-à-dire que l'on n'explique pas la structure mais on l'utilise. Par exemple la formulation des questions en anglais qui est souvent répétée et réutilisée sans l'étudier grammaticalement.

3. Comparaison entre ces deux approches

Si les deux approches sont toutes deux partisans du renforcement du travail de pratique de l'oral par rapport à l'écrit, il existe quelques divergences entre elles.

La centration dans l'approche communicative est faite sur l'apprenant. On travaille souvent sur des situations de communication à deux. En revanche dans l'approche actionnelle, la centration est faite sur le groupe classe. Dans l'approche actionnelle, la communication ne s'effectue plus seulement en vase clos mais dans un espace social qui peut être plus ouvert.

Mais cette notion d'espace social est à nuancer. En effet si la tâche finale correspond à une représentation théâtrale, nous sommes bien dans un espace social, où la langue sera au centre du dialogue, pour être vue, comprise et interprétée par des acteurs, pour un public. Mais si l'on choisit l'élaboration en co-action d'un jeu comme tâche finale (construction d'un jeu de

l'oie par exemple), ce ne sera pas nécessairement dans un espace social mais plutôt en relation avec l'interdisciplinarité.

En revanche cette action peut s'effectuer dans un espace social si ce jeu de l'oie est par exemple utilisé dans la langue lors d'une kermesse, avec un public extérieur.

Quand l'approche communicative propose des situations réelles mais simulées, l'approche actionnelle met l'apprenant dans une situation d'apprentissage authentique avec pour finalité de former l'élève à être un acteur social.

La prise d'autonomie dans l'approche actionnelle est beaucoup plus forte puisqu'elle appartient au groupe, ou à l'individu au sein de l'espace groupe. Les décisions sont donc collectives et servent à la conception du projet commun. A contrario, dans l'approche communicative, la prise de décision est bien individuelle mais elle ne sert qu'à une préparation linguistique dirigée par la situation simulée proposée.

Le but dans l'apprentissage est aussi différent, car en approche communicative on cherche à valider la transmission de l'information, alors qu'en approche actionnelle, on y ajoute la réussite ou non du projet porté par les élèves et plus généralement la réalisation d'une tâche.

De plus, on sait que l'action dans un environnement de langue étrangère est imprévisible. Contrairement à l'approche communicative qui répertoriait des situations et des exercices typiques de communications en langue étrangère à simuler en classe (se présenter, donner son âge, demander le prix d'un article...), l'approche actionnelle prépare l'apprenant à utiliser la langue dans des situations imprévues (comme dans la vie courante où l'on ne connaît pas à l'avance le contenu du dialogue). On donne alors à l'apprenant les armes pour communiquer et agir dans n'importe quelle situation.

Les deux approches sont comparées dans le tableau ci-après que j'ai conçu. Il s'agit d'un résumé des caractéristiques des deux approches.

	Approche communicative	Approche actionnelle
Définition : <i>parler une langue en...</i>	Echangeant, communiquant	Agissant ensemble
Activités en classe	Jeux de rôles, simulations	Dépendent de la tâche finale, apprentissage authentique
Pilotées par	Des documents (audio vidéo papier)	La tâche
Centration sur	L'apprenant	La classe
Décisions	Individuelles	Collectives
But	Apprentissage de capacités langagières	Idem + aboutissement de la tâche

Dans ce tableau récapitulatif, on peut remarquer que le point commun essentiel aux deux approches reste l'acquisition par les élèves des outils langagiers nécessaires à la pratique de la langue, qui restent la base d'un apprentissage en langue. En revanche, les activités et la manière par lesquelles on arrive à ces acquisitions, divergent.

Il est pourtant possible d'intégrer des tâches communicatives au service de l'approche actionnelle et des différentes tâches envisagées. La compétence à communiquer peut être sollicitée et varie en fonction de la nature de la tâche. La communication n'est plus une fin en soit mais un outil au service d'une action.

Il existe une autre interprétation de ces deux approches, celle de Claire Bourguignon (2007), qui parle d'approche communic' actionnelle. Dans cette approche hybride, l'apprentissage et la réalisation de la tâche sont concomitants. C'est au travers des démarches communicatives que se réalise l'action. Il y a donc « fusion » entre action et communication : la communication devient action.

4. Application spécifique à la discipline de langue vivante étrangère

Les principales caractéristiques de l'approche actionnelle s'accordent particulièrement à l'apprentissage d'une langue.

En effet quelle meilleure situation que d'être plongé dans un bain de langue qui développe des situations authentiques ?

La langue étrangère est une discipline qui doit avoir un sens clair pour l'apprenant. On apprend la langue pour communiquer, pour échanger et agir avec l'autre dans des situations de la vie quotidienne. Faire pratiquer des situations réelles dans le but d'intégrer les capacités langagières, est un déclencheur de motivation et d'intérêt de la part de l'apprenant, qui se sent alors en réelle situation d'apprentissage.

Il devient alors conscient de l'enjeu de maîtriser la langue pour pouvoir communiquer et agir avec l'autre. Pour lui la langue étrangère n'est plus un objet abstrait, mais un outil au service de la co-action.

5. Question de motivation...

L'une des principales caractéristiques de l'approche actionnelle est la motivation qu'elle déclenche chez les apprenants.

Selon Dörnyei, en 2001, le dispositif de la motivation comporte différentes dimensions : Le contact direct avec des locuteurs de la langue apprise, l'utilisation des médias et la vitalité des apprenants en langue étrangère. Il met également en lumière le lien entre attitude et l'identité de l'apprenant (affect, émotion, aimer la langue apprise, la culture, être en contact avec des natifs, avoir voyagé, écouter la musique en langue étrangère...) et la motivation.

Selon Bandura en 2003, la motivation a une influence directe sur la réussite dans les tâches.

Ainsi la motivation des élèves peut être déclenchée par différents paramètres : l'affect (la création d'une relation entre enseignant et apprenant), l'autonomie, la curiosité et la créativité, la connaissance du but ou de la raison de l'apprentissage qui donne du sens aux pratiques en classes, l'authenticité de la situation.

Tous ces paramètres sont présents dans l'approche actionnelle.

Gardner en 1985, définit deux types de motivations : l'instrumentale, c'est-à-dire la nécessité de réussir par le devoir (avec une note à la clé par exemple), et l'intégrative qui correspond au

plaisir et à l'envie d'apprendre. La motivation est maximale lorsqu'on trouve un juste milieu entre ces deux types de motivations. Il serait donc nécessaire, en plus de choisir une tâche finale motivante, d'intégrer une évaluation à l'approche actionnelle.

6. Evaluation

Suite à la mise en place du CECRL et de l'approche actionnelle, quels sont les moyens mis en place pour évaluer cette pratique et ses effets sur l'apprentissage des élèves ? Comment sont évaluées les langues étrangères au primaire ?

Tout d'abord, le CECRL est un instrument pratique qui permet clairement d'établir les éléments à attendre des élèves. Le CECRL donne également des orientations en matière d'évaluation et notamment le fait que les grilles d'évaluation doivent être rédigées en termes positifs et permettent de déterminer individuellement le niveau de chacun des élèves dans les cinq activités langagières.

Le livret de compétences, dont une nouvelle version est sortie en 2012, est un des outils à disposition de l'enseignant. La maîtrise de langue vivante étrangère étant le deuxième pilier du socle commun de connaissances et de compétences, le niveau A1 doit y être validé en fin de cycle III. Il existe donc plusieurs Items à valider dans les paliers 2 du livret de compétences, qui correspondent aux compétences langagières développée dans le B.O. de 2007 concernant l'apprentissage des langues en primaire.

S'ajoute à cette évaluation par compétence, une évaluation diagnostique et obligatoire à l'entrée en classe de sixième ou à la fin du CM2, qui permet de vérifier l'acquisition du niveau A1. Elle a été instaurée en 2008. Elle comporte plusieurs situations dans différentes compétences langagières :

- Compréhension orale : repérer les syllabes accentuées, discriminer des sons voisins, associer une réponse à une question, associer un énoncé à une image, prélever des informations dans un énoncé oral...

-Compréhension écrite : lire pour prélever des informations, segmenter des énoncés, comprendre des énoncés, prélever des indices sur un document authentique...

-Production écrite : remettre dans l'ordre des éléments d'une phrase, écrire un mail...

On remarque donc que ni la production orale en continu, ni l'interaction ne sont évaluées. En 2009 a été mis en place une épreuve d'interaction orale, se faisant avec le professeur et où l'élève était questionné sur son identité, ses goûts, sa famille... (En utilisant les formulations énoncées dans le B.O. de 2007). Or cette épreuve a demandé tellement de personnel et de temps qu'elle n'a pas été renouvelée.

7. Dans les programmes...

Dans les programmes 2008, on ne retrouve que deux paragraphes sur l'étude de la langue. Aucune approche spécifique n'y est préconisée.

Pour le cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE₁), les programmes indiquent que la pratique de la langue s'apparente à une sensibilisation à une langue étrangère et que les conduites langagières doivent être en priorité la compréhension et l'expression orale (pour distinguer la mélodie ou l'accentuation de la nouvelle langue). On y parle également de la nécessité d'une pratique régulière et de développer les comportements suivants : curiosité, écoute, attention, mémorisation et confiance en soi dans l'utilisation de la langue. Dans ces programmes rien ne justifie l'utilisation spécifique de l'approche actionnelle puisque la pratique orale de la langue pour découvrir la langue s'apparente plutôt à une approche communicative.

Pour le cycle des approfondissements (CE₂, CM₁, CM₂), les programmes rappellent que le niveau à atteindre en fin de cycle III correspond au niveau A1 défini par le CECRL. Ils préconisent également, tout comme pour le cycle II, de mettre l'accent sur l'oral (compréhension et expression) afin d'enrichir le vocabulaire. Il est également demandé de maîtriser un certain niveau en grammaire : phrases simples et conjonctions de coordination. Ici donc, comme pour le cycle II, rien ne justifie l'utilisation d'une approche actionnelle pour réussir à enseigner la langue. En revanche une phrase de ces programmes attire l'attention sur l'action :

« Les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir. » (Hors-série n° 3 du 19 juin 2008)

On aborde donc ici l'importance de la notion d' « agir » pour intégrer des connaissances. Mais il s'agit de connaissances sur le mode de vie des natifs et non d'agir pour apprendre la langue : comprendre l'être et l'agir grâce à la connaissance de la culture, du mode de vie du pays. L'agir pour apprendre n'est pas ici au centre, il s'agit plutôt de l'apprendre pour comprendre « l'agir » des autres. Il faut toutefois souligner qu'en primaire, avec le niveau A1 attendu, cela reste complexe.

Dans le Bulletin Officiel du 5 janvier 2012 qui complète les programmes de 2008, le CECRL est évoqué comme la référence en langue. Il est rappelé qu'au cycle II, l'oral est majoritaire et qu'au cycle III, l'objectif principal est l'acquisition par les élèves des compétences permettant l'usage de la langue étrangère en situation de communication

Dans le socle commun de connaissances et de compétences on insiste sur ce que suppose l'apprentissage d'une langue, à savoir comprendre et s'exprimer sur ses pensées, sentiments et sur des faits. On y intègre également l'étude des différentes cultures dont la langue est le vecteur, pour dépasser des stéréotypes.

Ce qui change des programmes c'est que le Socle Commun de Connaissances et de Compétences (SCCC) cite le CECRL comme une référence. Il est donc sous-entendu que le SCCC soutient le choix du CECRL d'encourager à utiliser une approche actionnelle ainsi que de développer les cinq activités langagières : compréhension, interaction et expression orale, compréhension et expression écrite.

Les connaissances développées sont les mêmes que celles abordées dans les programmes (vocabulaire, orthographe). Mais il est indiqué que pratiquer une langue, c'est l'utiliser de manière pertinente et appropriée, dans des situations de la vie quotidienne, ce qui correspond parfaitement à l'utilisation de l'approche actionnelle, puisque cette dernière entraîne à agir et à communiquer dans des situations non simulées de la vie.

L'approche actionnelle est également en accord avec les attitudes développées dans le SCCC puisqu'on y préconise le désir et la nécessité de communiquer en langue étrangère.

Dans les programmes et le socle commun, n'apparaît à aucun moment le terme d'approche actionnelle. Il est en revanche implicite puisque l'on se réfère au CECRL dans les programmes. Le fait de ne pas être cité directement pourrait être un facteur dans le fait que les enseignants pourraient ne pas employer cette approche.

8. Ce qu'en disent les chercheurs...

Selon Alain Verreman (2003), si se former dans une langue se fait bien en contexte social, il s'agit d'un acte individuel. L'apprenant utilisera des capacités acquises et utilisées différemment du reste de la classe, dans un contexte social propre à chaque situation.

« on ne peut admettre l'homologie entre la fin et les moyens comme l'unique référence en matière de formation et d'éducation.[...] L'action n'est pas l'unique manière d'enseigner et de faire acquérir les valeurs. Le débat, l'entretien, la persuasion, l'homélie en sont d'autres. » (*Remarques critiques à propos de l'article de C. Puren, 2003, Alain Verreman*)

Alain Verreman conclut son écrit en faisant émerger le fait que la perspective actionnelle peut être utilisée pour l'apprentissage des adultes, mais que dans son application à l'école primaire, elle ne devrait pas masquer l'approche communicative, qui garde toute sa cohérence.

Christian Puren (2009) et Yves Erard (2011) se rejoignent sur la dualité qui oppose les professionnels de la langue : il existe deux principales lectures des professionnels de l'enseignement au CECRL. D'une part ceux qui situent l'approche actionnelle comme une continuité de l'approche communicative et, d'autre part, ceux qui voient une rupture nette entre les deux approches.

Puren explique cela par l'approche anglo-saxonne qui utilise le TBL (*Task-Based Learning*) et qui combinait déjà approche communicative et tâches. Ainsi une partie des professionnels de la langue y voient une simple évolution. Mais Christian Puren explicite tout de même une rupture radicale entre l'approche communicative et l'approche actionnelle :

« Il y a au contraire passage immédiat d'une configuration didactique à une autre entre l'AC et la PA, tant d'un point de vue de l'objectif social langagier (on passe de l'interaction à la co-action) que du culturel (on passe de l'interculturel au co-culturel) » (2009)

Plus explicitement, Christian Puren définit l'approche communicative comme étant de la simulation qui forme l'apprenant à la langue en faisant « comme s'il était un natif », le problème principal étant que dans cette configuration, on se retrouve en communication scolaire et non en communication sociale. En revanche, pour Christian Puren, la nouveauté de l'approche actionnelle préconisée par le CECRL, réside dans une homologie entre la tâche de référence et l'action de référence (qui est ici communiquer avec un natif), mettant ainsi en parallèle la fin et les moyens.

Yves Erard (2011), fait également émerger des questionnements sur les possibles difficultés d'application du cadre dans les cours de langues au primaire. Tout d'abord, il soulève le fait que le document même du CECRL n'est pas directement destiné aux enseignants du primaire, mais bien plus généralement aux professionnels de la langue et aux administratifs (comme le décrit le Conseil de l'Europe). Le document n'étant pas adressé au corps professoral, il est difficile pour les enseignants de se sentir concernés par l'application d'un tel cadre.

A cela, Yves Erard ajoute que le cadre ne peut absolument pas prévoir tous les emplois possibles d'une langue et qu'il est en conséquence beaucoup plus difficile pour un enseignant d'y trouver une application concrète ou les compétences que cette application nécessite. Les activités langagières sont d'autant plus difficiles à expliciter que dans l'approche actionnelle l'activité langagière est une « *pratique qui s'apprend dans et par la pratique* » (2011). Ainsi est installé un certain flou qui pourrait être préjudiciable à l'approche actionnelle.

L'approche actionnelle, bien que largement préconisée par les didacticiens semble néanmoins trouver quelques limites théoriques dans son application à l'école primaire.

Mais qu'en est-il dans la pratique en classe ? Tous les enseignants mettent-ils en place cette approche novatrice mais complexe et chronophage ? Sont-ils simplement informés sur l'approche actionnelle ?

Seconde Partie : L'approche actionnelle dans sa pratique à l'école primaire

1. Analyse du questionnaire

Un questionnaire à l'attention des professeurs des écoles a été distribué.

Il était nécessaire, dans le cadre de ce mémoire, de connaître le regard de la profession sur cette approche, qui selon mes hypothèses initiales était peu mise en pratique et/ou peu connue.

Vous trouverez en annexe 1 un exemplaire vierge de ce questionnaire.

Ces questionnaires sont distribués auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants : la condition obligatoire étant d'être un enseignant qui pratique l'apprentissage de la langue (c'est-à-dire qui n'a pas recours à un intervenant extérieur pour cette discipline.).

Les questionnaires sont remis en main propre ou via courriel. 24 réponses me sont parvenues sur une cinquantaine d'envois.

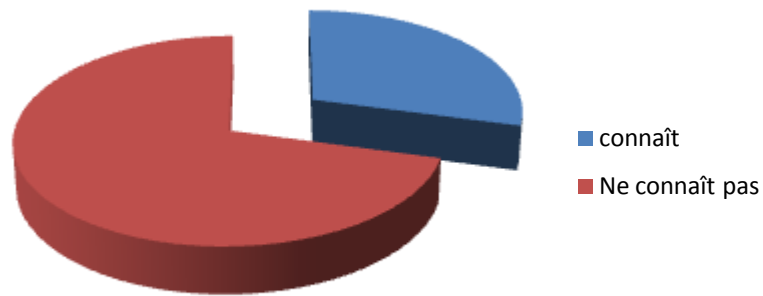
Les questions et les résultats vont être analysés. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux en suivant la chronologie des questions et en fonction de la réponse à la question principale du questionnaire. (« Connaissez-vous l'approche actionnelle ? »)

Grâce aux résultats, certaines des hypothèses proposées vont être infirmées ou confirmées.

- *Connaissez-vous l'approche actionnelle ?*

	nombre de questionnaires	%
connait	3	12,50
Ne connait pas	17	70,83
des notions	4	16,67
Total	24	100,00

Par la suite, pour une exploitation plus claire des données, les personnes ayant des notions sur l'approche actionnelle seront considérées comme connaissant l'approche actionnelle.



Suivant les hypothèses que j'avais formulées sur la connaissance de l'approche actionnelle, le questionnaire me conforte dans l'idée que peu d'enseignants connaissent cette approche.

Mais on peut aussi penser que si de nombreux enseignants ne connaissent pas le terme d'approche actionnelle, ils peuvent tout de même utiliser certains de ses principes dans leur pratique de classe.

- *Vous êtes professeur des écoles depuis :*

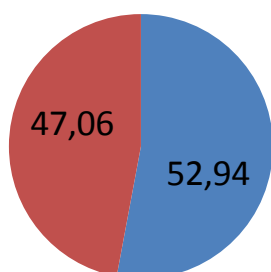
Dans la fiche signalétique, il m'a semblé important de préciser si le professeur des écoles enseignait depuis plus ou moins de 11 ans.

En effet, le CECRL a été publié en 2001. Il pourrait donc y avoir une incidence sur la formation des enseignants : les enseignants en poste depuis moins de onze ans pourraient être plus informés ou mieux formés sur la pratique de l'approche actionnelle que les enseignants en poste depuis plus de onze années, et donc avant l'apparition du CECRL.

	enseigne depuis plus de 11ans	moins de 11ans	Total
ne connaît pas (nombre de réponses)	9	8	17
ne connaît pas (%)	52,94	47,06	100

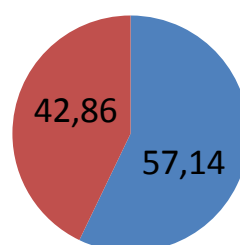
	enseigne depuis plus de 11ans	moins de 11ans	Total
connaît (nombre de réponses)	4	3	7
connaît (%)	57,14	42,86	100

ne connaît pas l'approche actionnelle



■ enseigne depuis plus de 11ans
■ moins de 11ans

connaît l'approche actionnelle



■ enseigne depuis plus de 11ans
■ moins de 11ans

On remarque donc que la date de mise en poste n'a pas ou très peu d'influence sur la connaissance ou non de l'approche actionnelle. On remarque même que la majorité des enseignants connaissant cette approche sont en poste depuis plus de onze ans. Il ne s'agit donc pas d'un manque dans la formation car il y a des enseignants ayant passé leur concours il y a plus de onze ans (et donc avant l'apparition du CECRL en 2001) qui ont été informés sur l'approche actionnelle.

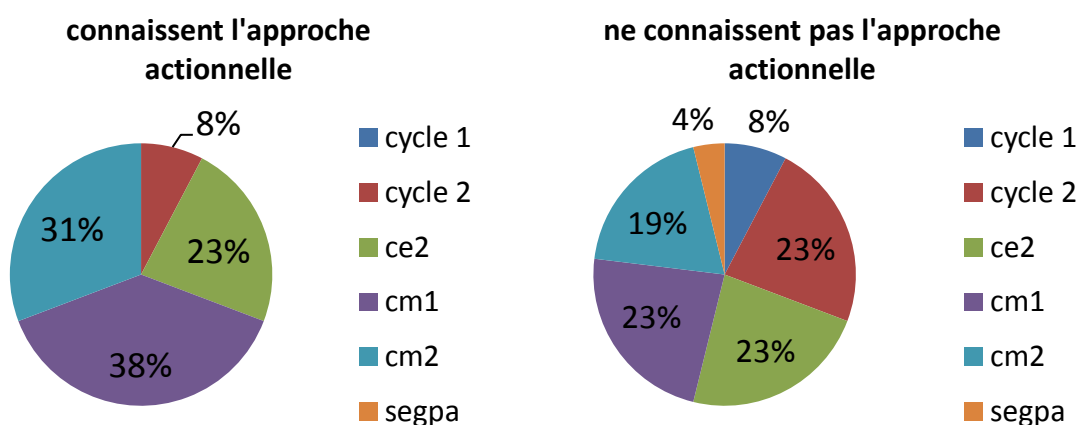
- *Dans quelle classe enseignez-vous?*

Toujours dans la fiche signalétique, j'ai également voulu savoir dans quelle classe les professeurs des écoles enseignent.

En effet la pratique de la langue n'étant obligatoire qu'à partir du CE₁, on peut imaginer que les enseignants de cycle I et de CP ne sont pas, ou peu formés sur la mise en pratique de l'approche actionnelle en cours de langue étrangère.

connait l'approche actionnelle	cycle 1	cycle 2	ce2	cm1	cm2	segpa	total
nombre de réponses	0	1	3	5	4	0	13
%	0	7,69	23,08	38,46	30,77	0	100

ne connait pas	cycle 1	cycle 2	ce2	cm1	cm2	segpa	total
nombre de réponses	2	6	6	6	5	1	26
%	7,69	23,08	23,08	23,08	19,23	3,85	100



La majorité des enseignants connaissant l'approche actionnelle enseignent en cycle III (92%). Mais on peut aussi voir que c'est également la majorité chez ceux qui ne la connaissent pas.

En revanche, on remarque qu'aucun enseignant en cycle I et peu d'enseignants en cycle II connaissent cette approche.

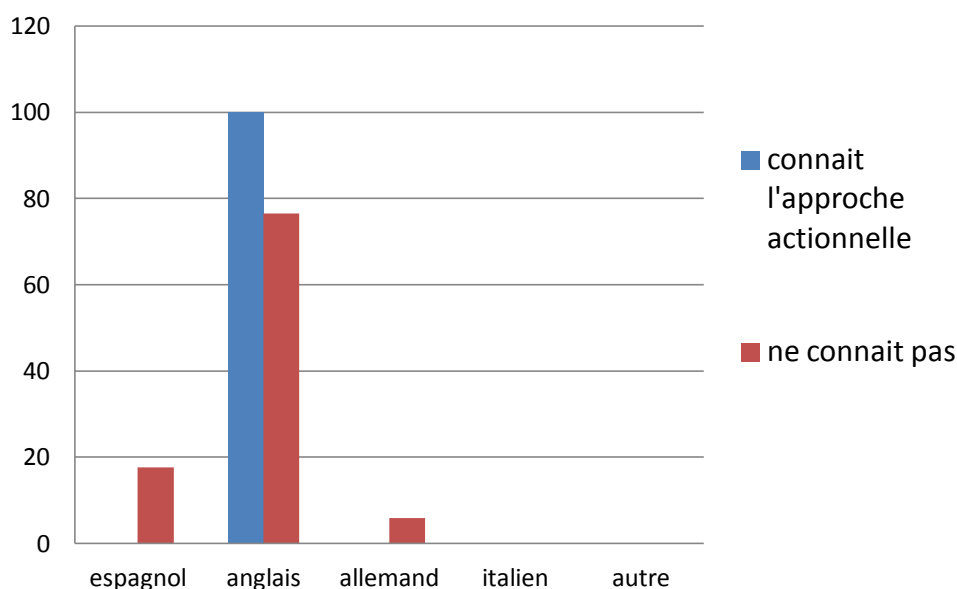
On ne peut donc pas conclure que le cycle soit un paramètre influant sur la connaissance -ou non- de l'approche actionnelle, mais que la majorité des enseignants la connaissant enseignent en cycle III. Sachant que l'enseignement des langues devient obligatoire à partir du CE₁, les résultats ne sont pas incohérents.

- *Quelle langue vivante enseignez-vous?*

Pour ce qui est de la langue enseignée, il s'agit simplement d'une information à titre indicatif, mais l'anglais et l'espagnol étant les langues les plus couramment enseignées, il est possible que les enseignants aient accès à de plus nombreuses formations que pour d'autres langues.

connait l'approche actionnelle	espagnol	anglais	allemand	italien	autre
nombre de réponses	0	7	0	0	0
%	0	100	0	0	0
ne connait pas	espagnol	anglais	allemand	italien	autre
nombre de réponses	3	13	1	0	0
%	17,6	76,5	5,9	0	0

Langue des enseignants interrogés

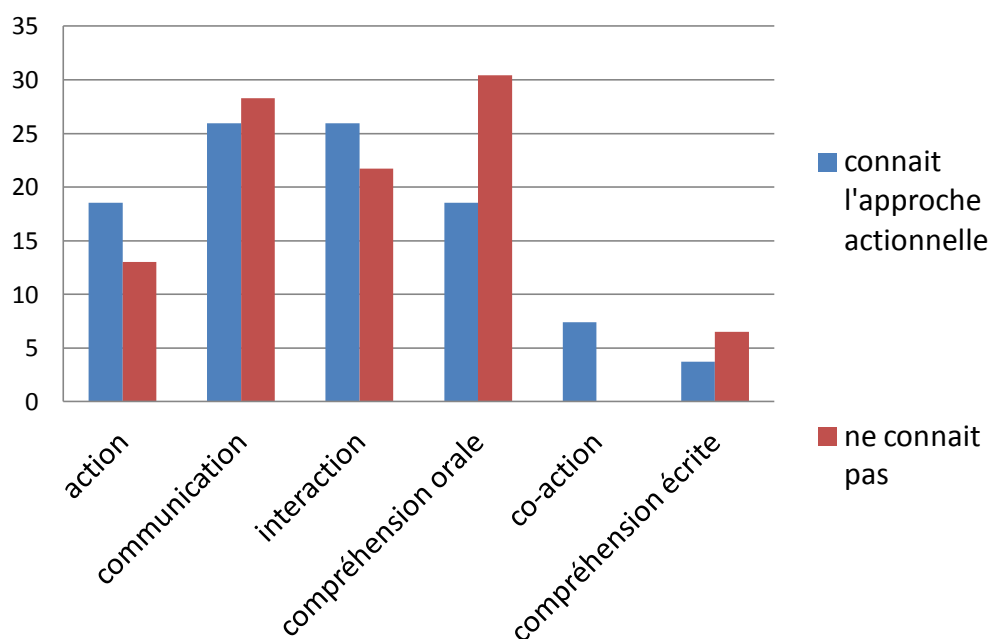


La totalité des enseignants connaissant l'approche actionnelle enseignent l'anglais. Mais au vu des résultats globaux, on ne peut pas conclure à une meilleure formation pour les anglicistes. En effet, la population interrogée comportait 84% d'anglicistes. La comparaison est donc biaisée. Pour pouvoir comparer il aurait été plus intéressant d'avoir le même nombre d'enseignants pour chaque langue.

- *Selon vous, votre façon d'enseigner la langue est plutôt: (plusieurs réponses possibles)*

Cette question permet d'avoir une vision plus globale des réponses aux questionnaires. En effet si certains enseignants ne connaissent pas le terme « approche actionnelle », ils peuvent se rapprocher de l'approche actionnelle en utilisant les caractéristiques dans leur pratique de classe.

connait l'approche actionnelle	action	communication	interaction	compréhension orale	co-action	compréhension écrite
nombre de réponses	5	7	7	5	2	1
%	18,52	25,93	25,93	18,52	7,41	3,70
ne connait pas	action	communication	interaction	compréhension orale	co-action	compréhension écrite
nombre de réponses	6	13	10	14	0	3
%	13,04	28,26	21,74	30,43	0,00	6,52



On peut ainsi remarquer, que la réponse « co-action » qui est une des caractéristiques principales de l'approche, n'a été indiquée que par des personnes connaissant l'approche actionnelle.

En revanche « l'action » est tout de même au cœur des enseignements, même pour les enseignants ne connaissant pas l'approche actionnelle. L'action correspond souvent, pour les

enseignants, à la pratique de jeux. Mais le jeu n'est pas nécessairement de l'approche actionnelle.

Ainsi on peut dire que certains enseignants utilisent des « principes » venant de l'approche actionnelle dans leur pratique de classe, sans nécessairement connaître la définition des documents institutionnels.

En revanche, on peut voir que les activités langagières orales sont majoritaires (communication, interaction, compréhension orale).

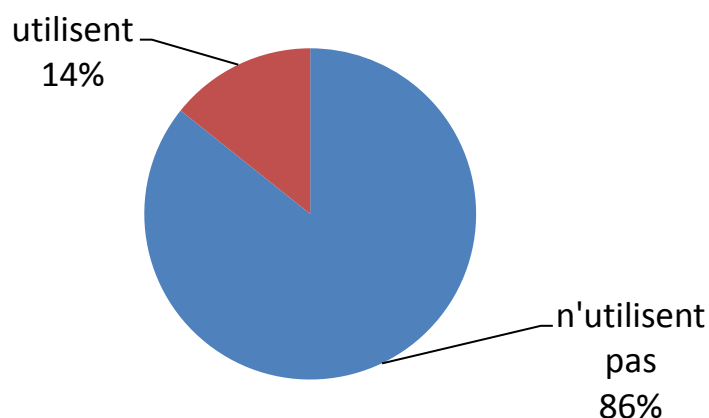
Et si elles sont toujours développées dans l'approche actionnelle, elles restent emblématiques de l'approche communicative. On peut donc dire que la majorité des enseignants continuent à appliquer une approche communicative dans leur pratique de classe.

- *Si vous connaissez l'approche actionnelle, l'appliquez-vous durant vos séances de langue vivante étrangères ?*

Parmi les personnes connaissant l'approche actionnelle, il était nécessaire de connaître le nombre d'enseignants la mettant réellement en pratique. Les résultats sont les suivants :

	nombre de réponses	%
N'utilisent pas	6	85,71
utilisent	1	14,28

Enseignants appliquant l'approche actionnelle en classe



Parmi les enseignants connaissant l'approche actionnelle, seulement un l'utilise dans sa pratique de classe en cours de LVE. Soit, sur la totalité de la population interrogée, seulement 4% d'utilisateurs de l'approche.

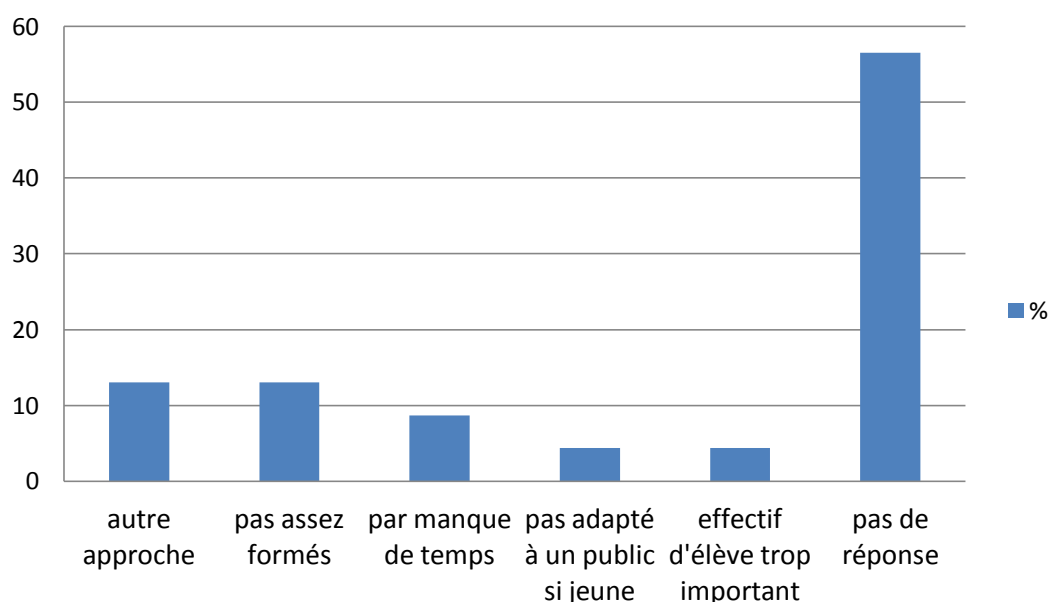
Le but par la suite est donc de connaître les raisons pour lesquelles les enseignants ayant suivi une formation sur l'approche actionnelle ne veulent, ou ne peuvent pas la mettre en place au sein de la classe de langue.

- *Si NON, pourquoi?*

Cette question permet de connaître les raisons pour lesquelles les enseignants ne peuvent pas ou ne veulent pas utiliser l'approche actionnelle.

	nombre de réponses	%
autre approche	3	13,04
pas assez formés	3	13,04
par manque de temps	2	8,69
pas adapté à un public si jeune	1	4,34
effectif d'élève trop important	1	4,34
pas de réponse	13	56,52

Pourquoi ne pas utiliser l'approche actionnelle?



Le taux de non réponse est élevé (il correspond en majorité aux enseignants ayant répondu qu'ils ne connaissaient pas l'approche actionnelle). Il ne permet donc pas d'analyser correctement les résultats. On remarque tout de même que les réponses apportées sont conformes à certaines de mes hypothèses.

En effet, les enseignants n'utilisent pas l'approche par manque de temps, à cause de l'effectif des élèves (il est difficile de pratiquer l'approche actionnelle dans une classe nombreuse) ou à cause de l'âge du public concerné (trop jeune pour pratiquer une telle approche).

- *Si OUI, qu'apporte cette approche à votre enseignement et/ou aux élèves ? Pensez-vous qu'il existe des obstacles à sa mise en pratique ?*

Le pourcentage de non réponse ne permet pas une analyse pertinente.

La seule personne ayant répondu OUI, a accepté de m'envoyer ses fiches de préparation de séances afin de pouvoir analyser si elle utilise vraiment cette approche comme elle est définie par le CECRL et ou si elle s'adapte à son public.

Voici sa réponse :

« Cette approche donne du sens aux apprentissages des élèves. Les enfants doivent passer par l'utilisation de la langue pour résoudre les tâches qui leur sont confiées. La pratique d'une langue, même à l'Ecole, nécessite de maîtriser cette langue un minimum pour être à l'aise...D'autre part, il faut souvent fabriquer ses supports, ce qui prend du temps...et nous courons tous après le temps »

L'enseignante reconnaît donc l'utilité de l'approche actionnelle dans ses enseignements. Elle rend plus concrets les apprentissages.

En revanche l'enseignante reconnaît que la pratique de cette approche prend beaucoup de temps.

Nous allons donc observer une séquence réalisée par cette enseignante.

2. Analyse d'une fiche de préparation de séquence

Suite aux réponses du questionnaire, l'enseignante utilisant l'approche actionnelle a accepté de m'envoyer une de ses séquences utilisant l'approche actionnelle. Je vais ainsi pouvoir l'analyser et observer si l'approche actionnelle est réellement mise en place.

La séquence s'intitule « Treasure Hunt Project » (voir annexe 3). Elle se décompose en sept séances.

Pour faciliter l'analyse, voici le tableau résumé de la séquence :

séance 1	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lexique</u> : via un album, mémorisation du lexique par des flashcards (éléments de la tenue d'un pirate)= compréhension orale, mémorisation. • <u>Jeu</u> : reconstituer la tête d'un pirate avec les éléments lexicaux vus précédemment = production orale guidée. • <u>Ecoute</u> : chanson pour mémoriser et prononcer = compréhension orale, phonologie, mémorisation.
séance 2	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecoute et apprentissage</u> : chanson = compréhension orale, phonologie, mémorisation. • <u>Lexique</u> : flashcards = Compréhension orale, mémorisation.

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Jeu</u> : pour rebrasser le lexique sur la tenue du pirate et la structure grammaticale (<i>Have you got the +colour+part of the pirate ?</i>), on reconstitue un pirate = production orale.
séance 3	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecoute et apprentissage</u> : chanson = compréhension orale, phonologie, mémorisation. • <u>Jeu</u> : Réinvestissement du lexique par devinette, structure grammaticale de description (<i>He's got a...</i>) = production orale et compréhension orale. • <u>Lexique</u> : via un nouvel album = compréhension orale, répéter, mémoriser. aborder les verbes d'action (<i>walk, run...</i>) durant une séance d'EPS • <u>Introduction de l'écrit</u> : avec association wordcards+flashcards, puis dictée avec le mot caché = compréhension écrite et production écrite.
séance 4	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecoute et apprentissage</u> : chanson = compréhension orale, phonologie, mémorisation. • <u>Introduction de l'écrit</u> : l'élève doit associer la wordcard à la flashcard correspondante, puis dictée = Compréhension écrite et production écrite. • <u>Jeu</u> : de communication à partir d'un coloriage de pirate (<i>pas plus d'explication</i>)= Interaction orale entre élèves. • Réflexion sur la langue : <i>Quelles différences constatez-vous entre les 2 manières de décrire en français et en anglais ?</i> = métalinguistique. •
séance 5	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecoute et apprentissage</u> : chanson = compréhension orale, phonologie, mémorisation. • <u>Lexique</u> : via l'album, travail sur les prépositions avec les flashcards = compréhension orale, répéter, mémoriser. • <u>Lexique</u> : texte à trou de l'histoire vue précédemment, les élèves complètent = production orale guidée. • <u>Ecrit</u> : les élèves doivent décrire à l'écrit leur coloriage de pirate en s'aidant des wordcards au tableau = production écrite.
séance 6	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecoute et apprentissage</u> : chanson = compréhension orale, phonologie, mémorisation. • <u>Lexique</u> : travail sur les prépositions avec les flashcards = compréhension orale, répéter, mémoriser. • <u>Compréhension</u> : les élèves doivent corriger les prises de paroles de l'enseignante = compréhension orale. • <u>Jeu</u> : en groupe, retrouver où est caché le pirate sur la carte, les élèves posent des questions en réutilisant le vocabulaire = interaction orale. • <u>Ecrit</u> : les élèves doivent utiliser les wordcards (<i>pas plus d'explications</i>).
séance 7	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ecoute et apprentissage</u> : chanson = compréhension orale, phonologie,

mémorisation.

- Rebrassage des prépositions et des verbes d'actions : par répétition.
- Jeu : les élèves doivent deviner quelle flashcard est cachée derrière le tableau en réutilisant tout le lexique= **production et compréhension orale.**
- Exercice de grammaire : relier la préposition à son verbe.

Lors de cette séquence, l'enseignante utilise toutes les activités de communication langagières référencées par le BO de 2007 sur la pratique de la langue en primaire. (compréhension orale et écrite, production orale et écrite et parler en interaction). Elle fait également réfléchir les élèves sur la langues, et plus précisément sur la différence entre la langue maternelle (ici le français), et la langue étudiée (l'anglais).

Elle utilise le rituel de la chanson pour rentrer dans la séance.

Après la première lecture de ce projet, il m'est apparu assez clairement que l'approche actionnelle n'était pas réellement utilisée. En effet il n'y a en apparence pas d'interaction ni de co-action, et la tâche finale n'est pas explicitée. Cette enseignante a assimilé l'action à la pratique de jeux en interaction. Ce qui nous fait dire, que même ayant reçu une formation en langue sur l'approche actionnelle, l'enseignante n'utilise pas l'approche actionnelle. Est-ce un choix ? Ou pensait-elle que cette séance utilisait l'approche actionnelle ?

On se retrouve plutôt dans une configuration d'approche communicative, qui comprend des activités d'écoute, d'expression, de mémorisation, d'écriture/orthographe.

Il semble que de nombreux enseignants confondent jeux et approche actionnelle, ce qui est problématique. Pour eux, mettre en place un jeu qui mobilise une activité langagière sur une notion spécifique correspond à l'utilisation de l'approche actionnelle. Ce qui n'est pas le cas car si le jeu peut être intégré au sein de l'approche actionnelle, cette dernière ne se résume pas uniquement à la pratique du jeu.

L'approche actionnelle aurait pu être adaptée à la situation, si ces séances étaient au service d'une tâche finale, comme par exemple une chasse au trésor géante. Mais les séances auraient alors été modifiées pour intégrer plus d'action et surtout de co-action dans les activités et dans l'élaboration d'un projet final.

3. Analyse de manuels scolaire en langue

Pour de nombreux enseignants et comme dans de nombreuses disciplines, la pratique d'une langue étrangère à l'école primaire passe par l'utilisation des manuels scolaires.

Afin d'observer si l'approche actionnelle est mise en pratique dans les différents manuels proposés pour l'élémentaire et conformément au CECRL, j'ai choisi d'en étudier trois des plus utilisés en anglais, dont j'ai mis les couvertures et les sommaires en annexe 2.

- *Cup of tea, CE2, édition Hachette, 2006 :*

Dès la préface, il est expliqué que ce manuel permet de découvrir l'anglais « par le biais de l'oral ». Le manuel est organisé sous forme de 5 unités. Chaque séquence se déroule autour d'un thème fédérateur, qui peut parfois prendre une forme culturelle (exemple : le breakfast). Chaque unité se termine par une évaluation et l'apprentissage d'une chanson, qui dans l'approche actionnelle serait intégrée aux apprentissages (pour intégrer le vocabulaire par exemple), et non ajoutée en fin de séquence, comme s'il fallait obligatoirement une activité chantée.

Les différents aspects de l'apprentissage d'une langue sont abordés (phonologie, lexique...), mais la partie culturelle, au lieu d'être pleinement intégrée aux séances, correspond à une page à part, sur un thème culturel, nommé « civilization » qui n'a souvent rien à voir avec le thème de la séquence. (Exemple : l'unité 2 développe des thèmes comme les couleurs, la nature et les animaux et propose une page culturelle sur « Christmas »). Or dans l'approche actionnelle, on intègre le culturel au sein des actions et des apprentissages.

Etant antérieur aux programmes de 2007 mais bien conforme à ceux de 2002, le manuel n'indique ni les objectifs, ni les capacités visées par les séquences d'enseignement.

Pédagogiquement, les activités sont relativement monotones. Il n'est pas clairement fait référence par le manuel au CECRL, mais justifie le niveau A1 (présent dans le CECRL).

Il s'agit plutôt dans ce manuel, de situations de communication dans une optique d'approche communicative (communication simulée) que dans la co-action de l'approche actionnelle.

- *Happy time !, CE2, édition Didier, 2011 :*

Dans la préface, il est dit que le manuel prend « appui sur la perspective actionnelle préconisée par le CECRL, et propose aux élèves de réaliser un projet spécifique dans chaque unités ».

Cela permet aux élèves de réinvestir leurs acquis dans des tâches, mais pas d'apprendre en agissant.

Ce manuel met finalement en application des activités traditionnelles de communication et incorpore en fin de séquence une tâche qui permet d'appliquer certains des apprentissages. Ces tâches sont parfois un peu trop artificielles, ce qui pourrait poser la question de sa légitimité : est-elle vraiment au service des apprentissages ou est-elle seulement ajoutée en fin de séquence pour justifier la conformité au CECRL ? La tâche, l'action est considérée comme la manière de réinvestir et non comme celle d'apprendre.

Il y a néanmoins certaines séquences qui s'inscrivent assez bien dans la perspective actionnelle, comme la préparation du « breakfast », qui implique plusieurs micro-tâches communicatives et un travail en co-action pour pouvoir effectuer la tâche finale de la dégustation d'un breakfast.

L'authenticité des situations de communication est mise au centre, avec des vidéos d'enfants anglophones.

Le sommaire du manuel décline les unités d'apprentissage en projet, capacités, formulation et connaissances. Le culturel est intégré dans chacune des séquences et s'invite même dans les projets.

- *Hop in !, CE2, édition Magnard, 2006 :*

Dans la préface, il est indiqué que les principes pédagogiques employés dans ce manuel respectent le cadre européen, mais il ne développe du CECRL que les cinq activités langagières de référence.

Chaque séquence correspond à un thème différent et fait référence à ces activités langagières.

Il est préconisé à l'enseignant d' « éviter le français au maximum ». Ce qui sous-entend que ce manuel ne valorise pas une approche métalinguistique avec les élèves puisque cette dernière ne peut se faire qu'en français.

Ce manuel se rapproche tout de même de l'approche actionnelle ; En effet, au sein des thèmes, il y a des encarts intitulés « Projets de classes » qui sont en majorité des oraux et que l'on pourrait définir comme des micro-tâches de fin de séance ou de courte séquence (par exemple, réalisation d'un drapeau pour terminer une séquence sur les couleurs).

Mais ces différentes tâches ne sont pas l'aboutissement de plusieurs apprentissages et ne sont pas spécialement faits en co-action contrairement à ce qui est fait dans une perspective actionnelle.

De ces trois manuels, Happy time ! (qui est aussi le plus récent) est celui qui intègre le plus la perspective actionnelle, en affichant un projet de fin en début de chaque séquence et en utilisant autant que possible des situations de communication authentiques.

Tous les manuels proposent des activités que l'enseignant pourra ensuite ancrer dans son projet et dans sa pratique de l'approche actionnelle, mais ne permettent pas forcément de mener du début à la fin une démarche actionnelle uniquement avec un de ces manuels.

4. Mon expérience : une séquence de langue en CP

Lors de mon stage en responsabilité, effectué à l'école Aérogare de Blagnac, j'ai choisi de monter une séquence de langue en classe de CP. Il s'agissait d'une initiation à la langue, car les programmes n'imposent pas la pratique d'une langue étrangère en CP. De plus l'enseignante ayant une formation en espagnol, et l'école ayant choisi comme langue commune l'anglais, elle n'avait mené que très peu de séances dans cette discipline.

L'enseignante m'a proposé de monter une séquence sur la météo, afin de pouvoir par la suite l'intégrer à une ritualisation journalière.

J'ai donc essayé d'intégrer et d'adapter au mieux une approche actionnelle à ma séquence.

La séquence se développe en quatre séances de 45 à 50 min (soit une heure et demi environ par semaine). La tâche finale est donc adaptée au peu de séances mises en œuvre.

Je m'étais dirigée vers la construction d'un bulletin météo filmé. Mais le peu de temps disponible ne permettait pas d'atteindre ce but final.

J'ai donc choisi comme tâche finale, la réalisation du « jeu de la météo » (activité inspirée du site primlangue) : La classe est divisée en deux groupes. On distribue une carte muette du Royaume-Uni (format A3) et un jeu de pictogrammes météo par équipe. Chaque équipe place quelques pictogrammes sur la carte photocopiée, en se cachant. Les enfants s'entraînent à dire le temps qu'il fait dans les villes choisies. Ils inventent leur propre bulletin météo. Ils disent, à l'autre équipe, le temps qu'ils ont inventé. Par exemple : « It's snowing in London ». Les enfants qui écoutent doivent placer les pictogrammes selon les instructions données sur la grande carte affichée au tableau. Chaque enfant doit parler à tour de rôle. Lorsqu'ils ont fini, les deux équipes regardent leurs cartes et les comparent. Ils changent de rôle.

Voici dans le tableau ci-après, le descriptif des séances :

<u>Fonction langagière :</u>	Dire le temps qu'il fait dans un endroit.
<u>Activité langagière :</u>	-What's the weather like today? It's... -It's ..(<i>temps</i>)... in ...(<i>ville</i>)..
<u>Lexique/culture:</u>	<i>sunny, stormy, hot, cold, cloudy, windy ,rainy, snowy.</i>
<u>Grammaire lexicalisée :</u>	Utiliser la troisième personne du singulier du verbe <i>be</i> au présent : it is/the weather is/what is....
<u>Phonologie</u>	Différenciation des phonèmes « weather » ([ð]) « thanks » ([θ])
Séance 1 et Séance 2	<p>-Découverte et appropriation du vocabulaire : Comptine [flash card](<i>sunny, rainy, stormy, snowy</i>).</p> <p>-Répétition du vocabulaire, de la comptine</p> <p>-Réinvestissement du vocabulaire par questionnement des élèves (poser la question/répondre en interaction avec les autres élèves)</p> <p>-Jeu du mime : associer le vocabulaire au geste pour faciliter la mémorisation. « What's teh weather like ? » puis l'élève mime et les autres répondent « it's... »</p> <p>-Phonologie et comparaison des langues : « weather » ([ð]) « thanks » ([θ])</p> <p>La même chose en séance 2 mais avec quatre mots de vocabulaire différents (<i>hot, cold, cloudy, windy</i>).</p>
Séance 3	<p>-Ritualisation de la question « What's the weather like today »</p> <p>- Rebrassage du vocabulaire avec le jeu de Kim</p> <p>- Présentation de la carte du Royaume uni (séquence en pluridisciplinarité sur</p>

	<p>la carte en découverte du monde)</p> <p>-Ecoute et compréhension : le PE place les icônes sur la carte et prononce la formulation « it's raining in London »...</p> <p>-Répétition et appropriation : le PE commence à placer une icône « What's the weather like in London ?». L'élève qui répond viens au tableau, place une icône, pose la question et interroge un camarade.</p> <p>-Ecoute et compréhension : regarder une vidéo d'un vrai bulletin météo en anglais de la CNN.</p>
Séance 4	<p>-Ritualisation de la question « What's the weather like today »</p> <p>-Rebrassage</p> <p>-Jeu de la météo (classe divisée en 2 groupes) :</p> <p>Chaque groupe possède une carte. Un des groupes colle une vignette météo sous chaque ville, puis énonce la météo au second groupe. Ce dernier doit alors comprendre et reproduire sur sa propre carte, la météo du pays. Les deux cartes sont ensuite comparées, puis les rôles sont inversés. Il s'agit ainsi d'une évaluation (non formelle car il s'agit d'une initiation aux langues), pour observer si les élèves ont acquis ou non les compétences et les savoirs visés dans la séquence.</p>

Cette séquence permet d'aborder l'aspect culturel de la langue en présentant la carte du Royaume Uni, en découvrant les capitales et les grandes villes des pays. La carte et sa représentation ont été vues en parallèle dans une séquence de découverte du monde.

La tâche finale reste très simple car elle est adaptée à la durée de la séquence et au niveau de débutants des élèves. Peu de micro tâches sont présentées. Il s'agit plutôt ici « d'outils » permettant de réaliser le jeu de fin de séquence : connaître les structures et vocabulaire nécessaire au jeu, connaître la carte, les pays, les villes.

Le vocabulaire et les formulations sont introduits de manière traditionnelle, par une comptine. Les flash-cards permettent la compréhension directe par les élèves, et les mimes et les différentes répétitions sont des mises en contexte.

La grammaire ici est lexicalisée, comme dans une approche actionnelle. En effet on utilise des structures grammaticales en contexte, sans s'arrêter sur une règle de grammaire particulière.

Cette séquence a fonctionné dans l'ensemble. Cependant, on se rend bien compte que les élèves n'ont pas les connaissances et compétences nécessaires à une approche actionnelle telle qu'elle est décrite dans le CECRL. En effet la co-action ne peut se faire que lorsque les élèves ont les outils pour communiquer et agir ensemble.

Dans ce cas, j'ai été obligée d'utiliser des séances dédiées à l'acquisition de vocabulaire, au service de la tâche finale, afin que les élèves puissent ensuite, lors de la dernière séance, jouer sans l'appui de l'enseignant.

Les élèves ont pris beaucoup de plaisir à jouer, mais n'ont pas réellement pu le faire seuls. En effet j'ai dû continuer de les aider dans les formulations, car tout le vocabulaire et les structures de phrases n'étaient pas acquis. De plus les élèves ont eu besoin que j'utilise leur langue d'enseignement pour décrire la tâche finale. Mais ils ont été capables de mener une comparaison des langues sur le graphème /th/ qui ne se prononce pas de la même manière selon les mots en anglais ainsi qu'en français.

Cette séquence est donc une adaptation de l'approche actionnelle, afin qu'elle puisse se dérouler dans une classe de CII débutante en anglais. J'ai donc mis en place une approche intermédiaire entre l'actionnelle et la communicative. Pour mener une séance d'approche actionnelle telle qu'elle est décrite dans le CECRL, il aurait été nécessaire que les élèves construisent eux même le matériel de jeu, dans la langue étrangère.

5. Entretiens : les enseignants et l'approche actionnelle

En annexe 3, sont jointes les retranscriptions de ces deux entretiens. Ils ont été effectués avec deux professeurs des écoles connaissant et appliquant l'approche actionnelle. Ces deux enseignants enseignent sur deux niveaux différents : une en CM2 et l'autre en CP/CE1. Cela permet donc d'observer les différences dans la mise en place.

Les deux entretiens d'enseignants permettent de confirmer les hypothèses déjà posées :

- On remarque que la définition de l'approche actionnelle que les enseignants nous donnent, n'est pas exactement celle présente dans le CECRL. En effet les enseignants ont adaptés leur définition au niveau de leurs élèves.
- Leur mise en place de l'approche est également adaptée : les tâches sont accessibles aux élèves et à leur niveau. Le jeu est majoritairement mis en avant comme la caractéristique principale : il permet de mobiliser une forte motivation et d'utiliser les formulations et le vocabulaire en action.
- Les classes de CM2 mettent plus souvent en place l'approche actionnelle. En effet les élèves ont un bagage langagier plus conséquent, ce qui leur permet d'agir et de communiquer plus facilement.
- Les principaux obstacles à la mise en place de l'approche actionnelle soulevés par les enseignants sont les effectifs de classes trop élevés, le niveau en langue (trop faible), le travail en groupes autonomes (qui ne permet pas à l'enseignante de vérifier que la langue est bien utilisée) l'hétérogénéité des élèves (certains sont déjà bilingues, d'autres n'ont jamais entendu une autre langue) et le volume horaire consacré aux langues (qui ne permet pas de monter un projet trop conséquent).
- En revanche les enseignants insistent sur le fait que lorsque cette approche est adaptée au niveau des élèves, elle est très bénéfique. Elle déclenche la motivation et l'envie de réussir la tâche finale, elle permet aux élèves de se sentir investis. Elle donne du sens aux apprentissages et donnent ainsi aux élèves l'envie d'apprendre. Elle crée la nécessité d'utiliser la langue pour agir et communiquer avec les autres.

- Les élèves les plus jeunes ne sont pas capables de monter, de créer le projet. Ils peuvent en revanche tout mettre en œuvre pour le mener à bien lorsqu'il est explicité par l'enseignante.
- L'hypothèse du bain de langue n'est matériellement pas possible à mettre en place. En effet même si les enseignants essayent de s'exprimer un maximum dans la langue, le volume horaire ne permet pas d'instaurer un climat d'imprégnation.
- L'utilisation de la langue dans d'autres disciplines permet aux élèves de comprendre que la langue sert à communiquer et à agir, et de ne pas la réserver uniquement à l'heure et demi hebdomadaire prévue dans les programmes. Elle donne du sens à l'apprentissage d'une langue étrangère.
- L'évaluation de l'approche actionnelle est assez complexe puisqu'elle induit une évaluation en action. Il faut observer la pratique orale et la façon d'agir de chaque élève. En CM2, cette évaluation est couplée à une évaluation écrite puisque les programmes introduisent l'écrit en cycle III.

On peut donc dire que les enseignantes pensent que l'approche actionnelle apporte énormément à l'apprentissage de la langue. Les élèves se sentent plus motivés et saisissent le sens de l'apprentissage. En revanche une adaptation est nécessaire à l'école primaire, afin de trouver des tâches finales et des activités adaptées au niveau des élèves.

6. Réflexion personnelle et conclusion sur la pratique de l'approche actionnelle en primaire

Suite au questionnaire et à l'étude d'une séquence en langue, les hypothèses proposées ont été en grande partie validées par les observations de la pratique.

En effet, si la pratique de l'approche actionnelle semble théoriquement très pertinente pour l'apprentissage des langues, on remarque très clairement que la pratique en classe de primaire de l'approche est freinée par de nombreux paramètres.

Tout d'abord le manque de formation des enseignants. Car si le CECRL parle de la mise en place de cette approche, il reste flou sur la mise en pratique en primaire (s'adressant plutôt à un public d'apprenants adolescents ou adultes). Ainsi de nombreux professeurs des écoles ne connaissent pas cette approche et continuent d'utiliser majoritairement l'approche communicative de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

L'effectif des élèves est également mis en cause. En effet, il est difficile de travailler dans la co-action et l'élaboration d'un projet commun, tout en apprenant, quand l'enseignant est face à une classe de trente élèves. L'action, qui est la base de l'approche se retrouve alors nécessairement au second plan. La propriété motivante de l'approche actionnelle chez l'apprenant perd de son intensité quand la classe est nombreuse. En effet plus le groupe est grand, moins l'élève seul se sent concerné et impliqué dans la création du projet. Les discussions et interactions sont presque infaisables, car à trente élèves, il est complexe de donner du poids à la parole à chacun.

De plus, la plage horaire hebdomadaire consacrée aux langues à partir du CE1 (1h30 par semaine en moyenne) n'est pas ou peu compatible avec une approche actionnelle. La réalisation d'une tâche demande énormément de temps, que ce soit pour la réalisation réelle du projet ou pour travailler les compétences langagières nécessaires à sa réalisation.

Une autre entrave à la mise en place de l'approche actionnelle, est celle de l'interdisciplinarité. En effet celle-ci est nécessaire à la réalisation de la tâche finale (travail en arts visuels, en sports ou en mathématiques par exemple). Mais doit-on enseigner les matières liées à la réalisation du projet dans la langue étrangère ?

Dans une pratique optimale, cela serait recommandé, mais les élèves n'ont pas forcément le bagage lexical requis. On se retrouve alors dans une configuration où l'on travaille au service de la tâche finale (et donc dans une approche actionnelle), sans pour autant communiquer dans la langue étrangère. Les consignes pourront en revanche être comprises dans la langue étrangère par les élèves. Le recours à la langue maternelle n'est donc pas forcément un passage obligatoire, mais il pourra être utilisé dans certaines situations au sein de l'approche actionnelle (si l'on compare les langues par exemple)

Mais l'approche actionnelle correspond également à une réflexion active sur la langue. En effet, être acteur en langue peut aussi s'apparenter à réfléchir ensemble, à faire des hypothèses sur les règles. La réflexion métalinguistique ferait donc également partie intégrante de l'approche actionnelle. En revanche cette réflexion est difficilement réalisable dans la langue étrangère étudiée, elle doit donc se faire dans la langue maternelle, ce qui pose tout de même certaines contradictions avec les principes de l'approche actionnelle.

L'approche actionnelle reste néanmoins une approche envisageable en primaire.

Tout d'abord car elle permet de faire naître la motivation chez les élèves. Ils savent où ils vont et comment, ce qui permet une valorisation de son travail. Ceci peut se révéler bénéfique, en particulier dans des écoles en Réseau Ambition Réussite, qui fonctionnent beaucoup par la réalisation de projets concrets pour effectuer les apprentissages.

La collaboration entre élèves reste elle aussi importante. Même si le but social n'est pas forcément évident en primaire, le fait de travailler ensemble développe des compétences sociales et accentue la motivation et l'investissement.

Pour réaliser une approche actionnelle en primaire, il faut donc l'adapter au niveau A1. En effet il sera, comme nous l'avons vu, difficile d'y appliquer tous les principes théoriques.

On peut donc éventuellement se baser sur l'approche communicative, qui reste majoritairement employées par les enseignants, en y ajoutant certaines des idées nouvelles de l'approche actionnelle : si les tâches communicationnelles (c'est-à-dire la simulation) sont au service de la tâche actionnelle finale (tâche authentique), elles conservent alors leur utilité.

La notion de tâche finale est selon moi indispensable. Mais il faut pouvoir bien la choisir afin qu'elle puisse être adaptée à l'âge, au milieu et aux centres d'intérêts des élèves. Elle ne doit pas être trop ambitieuse car il faut impérativement réussir à la réaliser (sinon le projet perd tout son sens). Ensuite il faut que cette tâche puisse permettre de développer un maximum de compétences langagières.

Un grand classique des tâches finales reste la théâtralisation d'album, ou la création de sketches, qui permettent d'aborder beaucoup de lexique (verbes d'actions, couleurs...), l'aspect culturel de la langue, la pluridisciplinarité (arts plastique pour les décors par exemple) ainsi que de donner un sens à la langue, qui servira vraiment d'outil à la communication. La motivation sera d'autant plus grande si la pièce se joue en public.

Dans une approche communicative, les élèves employaient souvent des structures prédéfinies et utilisaient la troisième personne du singulier en expression orale. Ils ne se sentaient donc pas concernés car ils n'étaient pas en situation de communication réelle, avec un interlocuteur en face pour interagir. On peut donc utiliser les jeux comme situation de communication et d'échange entre les élèves, tout en le ciblant sur l'apprentissage pour rester structuré.

Un autre problème de l'approche actionnelle : l'évaluation. Le niveau de « compétence en langue » est-il évalué à travers le degré d'accomplissement de la tâche finale ? Pour moi, cela dépend de la tâche finale, mais l'implication de l'élève peut être un des éléments d'évaluation. Il ne faut tout de même pas se concentrer sur cela car il est nécessaire d'évaluer la pratique, durant la classe de langue, des activités langagières (et en particulier l'interaction orale, qui est au cœur de l'approche actionnelle).

Le but de l'évaluation reste d'estimer si l'élève a atteint le niveau A1 en fin de primaire.

Pour conclure on peut donc dire que l'approche actionnelle est et reste une approche enrichissante dans l'apprentissage des langues. Elle comporte de nombreux avantages comme ceux de déclencher la motivation chez l'apprenant, ou d'agir en groupe pour effectuer une même tâche finale. Il existe toutefois de nombreux obstacles à la réalisation de cette approche, à l'école primaire en particulier, qui sont pour la plupart des contraintes temporelles ou matérielles. Néanmoins il reste possible de mener une approche actionnelle si l'on s'adapte au public et aux contraintes, tout en gardant les bénéfices d'une telle approche sur l'apprentissage.

Bibliographie

BAGNOLI, P. DOTTI, E. PRADERI, R. & RUEL, V. (2010). *La perspective actionnelle: didactique et pédagogie par l'action Interlangues*. Montevideo: ANEP.

BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

BARNETT, S. (2002/2007). *La méthodologie de l'approche communicative*, <http://www.french.ac.nz/resourcesmodule/.../@random4886de76a5cc9/>, (Consulté le 14/05/12)

BOURGUIGNON, C. & PUREN, C. (2007). *Evaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre : Editions Delbopur.

BULLETIN OFFICIEL, n°23 (8juin 2006). *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Circulaire N°2006-093 DU 31-5-2006.

BULLETIN OFFICIEL, hors-série, n°8 (30 août 2007). *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne : un cadre Européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner*. Strasbourg. Division des politiques linguistiques.

DELAHAYE, P. (2006). Conférence de l'assemblée générale de l'APLV. *Perspective actionnelle et évaluation : le diplôme de compétence en langue*. Marseille.

DÖRNYEI, Z. (2001). *motivational strategies in the language classroom*. cambridge cambridge university press

EDUSCOL éducation, langues vivantes, Cadre européen commun de référence, <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>. (Consulté le : 09/12/2011).

ERARD, Y. (2011). Un cadre pour qui ?. *A contrario*, n° 15, 3-10.

GARDNER, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation*. Londres : Arnold.

LE RAY, D. *L'Approche Actionnelle*. Montréal. [Http://www.domisweb.free.fr](http://www.domisweb.free.fr). (Consulté le : 15/03/2011).

LESCURE, R. (2010). Colloque international le français de demain, *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites*.

LIONS-OLIVIERI, M-L. & LIRIA, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maison des langues.

NOTE DE SERVICE n°2012-154 du 24 septembre 2012, *livret personnel de compétences simplifié*.

PAIN, J. (2007). *Célestin Freinet*, Encyclopaedia Universalis. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/celestin-freinet/> (Consulté le 18/12/2011).

PERRICHON, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangère, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, thèse de doctorat en sciences du langage, université de Saint Etienne.

PERRICHON, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie de projet : de la culture individuelle à la culture d'action collective. *Synergie*, n°6, 91-111.

PRIMLANGUE, enseignement des langues dans le premier degré, www.primlangues.education.fr (consulté le : 15/03/2013)

PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *APLV Langues Modernes*, n°Juillet-août-septembre 2002, 55-71.

PUREN, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures*. Conférence du 2 novembre 2004 Clermont-Ferrand. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/> (consulté le 25/04/2011).

PUREN, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, n°347, 37-40.

PUREN, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le français dans le monde*, 361.

ROSEN, E. ROBERT, J-P. & REINHARDT, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette FLE.

STEBLER, J. (2011). "Lâcher prise", "oser faire", "faire ensemble" : ce qu'"apprendre une langue étrangère" veut dire dans une classe de débutants en FLE. *A contrario*, n°15, 45-98.

VERREMAN, A. (2003). *La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE ? Remarques critiques à propos de l'article de C.Puren*. <http://averreman.free.fr/aplv/num65-perspective.htm> (Consulté le 10/05/2011).

Annexes

Table des annexes :

Annexe 1 : Questionnaire distribué aux enseignants

Annexe 2 : Couverture des trois manuels étudiés

Annexe 3 : Retranscription des entretiens

Annexe 4 : Séquence d'enseignement « Treasure Hunt Project »

Questionnaire

Ce questionnaire vous est proposé dans le cadre d'un mémoire de recherche concernant l'approche actionnelle en langue et à l'école primaire. Afin de m'aider à rédiger ce mémoire, j'ai besoin de votre temps pour répondre aux questions suivantes.

Veillez signaler la réponse adéquate (si version numérique, merci de surligner ou colorer la réponse adéquate)

1. Fiche signalétique

Vous êtes professeur des écoles depuis :

- moins de 11 ans
- plus de 11 ans

Dans quelle classe enseignez-vous?

- Cycle I
- Cycle II
- CE2
- CM1
- CM2

Quelle langue vivante enseignez-vous?

- Anglais
- Allemand
- Espagnol
- Italien
- Autres : _____

Selon vous, votre façon d'enseigner la langue est plutôt: (*plusieurs réponses possibles*)

- Dans l'action
- Dans la communication

- Dans l'interaction
- dans la compréhension orale
- Dans la co-action
- Dans la compréhension écrite
- Autre : _____

2. questionnaire

Connaissez-vous l'approche actionnelle?

- Oui
- Non
- Des notions

Si OUI, l'appliquez vous durant vos séances de langue vivante étrangères ?

- oui
- non
- Parfois

Si OUI, qu'apporte cette approche à votre enseignement et/ou aux élèves ? Pensez vous qu'il existe des obstacles à sa mise en pratique ?

Si NON, pourquoi?

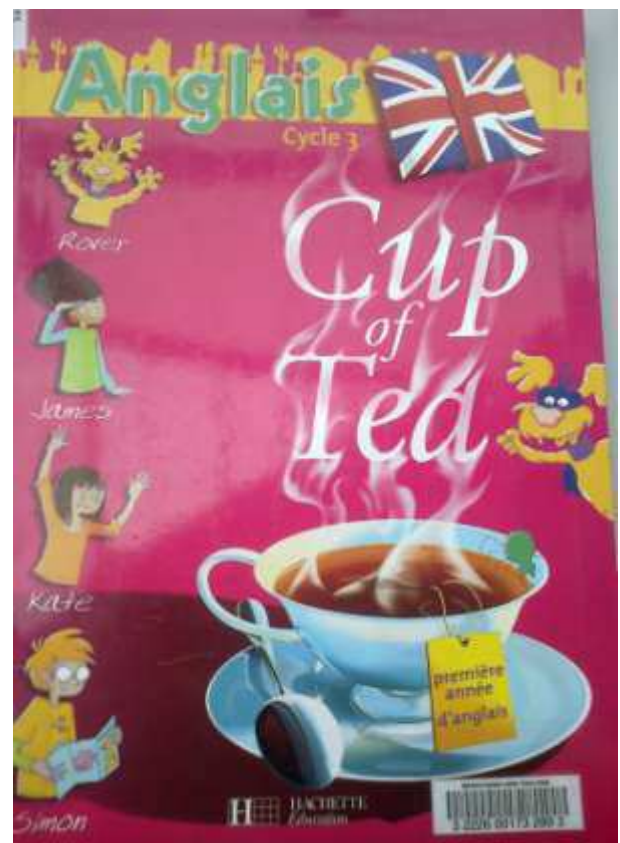
- Par manque de temps
- Par manque de moyen

Vous utilisez une autre approche

Autre: _____

Je vous remercie du temps que vous m'avez accordé. Si vous êtes intéressés ou simplement curieux par rapport au sujet ou à l'exploitation de vos réponses, vous pouvez me poser vos questions à l'adresse mail suivante : mathilde.barrie@hotmail.fr

Annexe 2 :



Pages	Thèmes	Capacités	Phonologie	Culture, lexique et chansons	Grammaire	Liens transversaux
2	Let's go!	<ul style="list-style-type: none"> Saluer et me présenter Demander poliment et remercier Comprendre les consignes de classe 	<ul style="list-style-type: none"> «i» de Simon, «ay» de says, «oo» de look et «h» de Hello 	<ul style="list-style-type: none"> Les mots de politesse / Se saluer selon le moment de la journée / "Let's go!" / Vie de classe 	<ul style="list-style-type: none"> L'impératif / Le «s» de la 3^e personne 	<ul style="list-style-type: none"> Vie de classe
14	1. Good morning children!	<ul style="list-style-type: none"> Saluer et dire mon nom Dire comment je vais et où j'habite 	<ul style="list-style-type: none"> Les sons vocaux simples 	<ul style="list-style-type: none"> Se saluer selon l'interlocuteur et prendre congé / Villes et pays de langue anglaise / "I'm fine, thank you" 	<ul style="list-style-type: none"> Be (I'm) / Les formes contractées 	<ul style="list-style-type: none"> Géographie (carte du monde)
26	2. One, two, three, look at me!	<ul style="list-style-type: none"> Dire mon âge Compter 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation des nombres 	<ul style="list-style-type: none"> Drapeaux des pays anglophones / Les chiffres / "One, two, three, look at me!" 	<ul style="list-style-type: none"> Be (I's, are you, I'm, I'm not) It is, it's, it is not / Les adjectifs / And 	<ul style="list-style-type: none"> Mathématiques (compter, faire des opérations simples) Différence de prononciation entre le français et l'anglais
42	3. My uniform is blue	<ul style="list-style-type: none"> Décrire un objet (couleurs, adjectifs simples) 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation des couleurs 	<ul style="list-style-type: none"> Les couleurs / L'uniforme 	<ul style="list-style-type: none"> This is 	<ul style="list-style-type: none"> L'alphabet
56	4. My eye test	<ul style="list-style-type: none"> Connaître l'alphabet et épeler mon prénom 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation des lettres 	<ul style="list-style-type: none"> Les prénom, l'alphabet / "The AB song" 	<ul style="list-style-type: none"> This is 	<ul style="list-style-type: none"> L'école
70	5. My school	<ul style="list-style-type: none"> Parler de mon école (lieux, personnes) 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation de The 	<ul style="list-style-type: none"> L'école, comptines de la cour / "My school song" 	<ul style="list-style-type: none"> Be (I's) / The / This is 	
84	6. My Dad is tall!	<ul style="list-style-type: none"> Présenter ma famille 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation des questions en wh- / z:/ de small et tall, /æ/ de Dad et /ʌ/ de Mum 	<ul style="list-style-type: none"> La famille / "My Dad is tall!" / "Humpty Dumpty" 	<ul style="list-style-type: none"> Where / not / and 	<ul style="list-style-type: none"> Les contes (Boucle d'or)
98	7. It's not your house, Goldilocks!	<ul style="list-style-type: none"> Présenter mon habitation / Localiser 	<ul style="list-style-type: none"> Diphthongue «ou» de house Son «th» Phonème «a» de cat et flat 	<ul style="list-style-type: none"> La maison / "The house song" 	<ul style="list-style-type: none"> Where / not / and 	<ul style="list-style-type: none"> Les contes (Boucle d'or)
114	8. Yes, I like peas!	<ul style="list-style-type: none"> Parler des repas Dire ce que j'aime / n'aime pas 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation du «s» pluriel Phonèmes /p/, /t/, /k/, /d/ et /æ/ Prononciation des noms d'aliments 	<ul style="list-style-type: none"> Les habitudes alimentaires / "Polly put the kettle on" / "I like peas" / "Polly get the plate" 	<ul style="list-style-type: none"> Présent simple / Pluriel des noms 	<ul style="list-style-type: none"> L'alimentation
134	9. Nigel and Rachel	<ul style="list-style-type: none"> Me présenter, dire mon âge et comment je vais 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation des noms de vêtements Prononciation du «s» pluriel Phonème /z/ de shirt 	<ul style="list-style-type: none"> Sensations / Vêtements (uniforme) Les codes culturels (Abitoo - Bless you!) / "The Put on" song 	<ul style="list-style-type: none"> You et my / Place de l'adjectif / L'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> Le «s» pluriel (comparaison de phonologie français / anglais)
150	10. Jack and Jill	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre une comptine à l'aide de dessins et de mimes 	<ul style="list-style-type: none"> Son consonantique «j» Reconnaître des sons semblables Prononciation de and 	<ul style="list-style-type: none"> La comptine Jack and Jill 	<ul style="list-style-type: none"> Préférir (présence ponctuelle) / and / this is 	<ul style="list-style-type: none"> Activités sportives et danses traditionnelles Géographie (situer l'Irlande et l'Écosse et leurs capitales)
162	11. The folk dance	<ul style="list-style-type: none"> Danser une danse folklorique Dire ce que je sais faire 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation de can et can't, nose et toes 	<ul style="list-style-type: none"> Les danses folkloriques (le corps) / L'Irlande et l'Écosse / "The folk dance" / "I can clap" 	<ul style="list-style-type: none"> L'impératif / Can et can't 	<ul style="list-style-type: none"> Le «s» pluriel (comparaison de phonologie français / anglais)
176	12. What's the time, Mr Wolf?	<ul style="list-style-type: none"> Dire quel jour on est et quelle heure il est 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation des jours de la semaine 	<ul style="list-style-type: none"> Jeu What's the time, Mr Wolf? (l'heure pile, les jours) / "What's the day, today?" / "What's the time, Mr Wolf?" 	<ul style="list-style-type: none"> It's / On devant les jours de la semaine 	<ul style="list-style-type: none"> L'heure (pile) La fleur de pissenit
190	13. Be my...	<ul style="list-style-type: none"> Souhaiter les fêtes 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation des fêtes et du /h/ de Halloween 	<ul style="list-style-type: none"> Les fêtes calendaires / "Be my Valentine" / "Be my friend" 	<ul style="list-style-type: none"> Be / My 	<ul style="list-style-type: none"> Les fêtes calendaires Apprendre à accepter l'autre (par le biais des cartes de Saint Valentin) La comptine Frère Jacques ("Brother John")
204	14. Are you sleeping?	<ul style="list-style-type: none"> Dire ce que je suis en train de faire 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation des questions autres que celles en wh- 	<ul style="list-style-type: none"> La comptine Are you sleeping? / Les verbes d'action / "Are you sleeping?" 	<ul style="list-style-type: none"> Be + ing / I et you 	<ul style="list-style-type: none"> Les fêtes calendaires Apprendre à accepter l'autre (par le biais des cartes de Saint Valentin) La comptine Frère Jacques ("Brother John")
218	15. Miaow!	<ul style="list-style-type: none"> Parler des animaux qui m'entourent 	<ul style="list-style-type: none"> Phonèmes /v/ de cat et /h/ de hamster Prononciation des noms d'animaux 	<ul style="list-style-type: none"> Les bruits des animaux / Les animaux européens et les pays / "Old Mac Donald had a farm" / "Here, there, everywhere" 	<ul style="list-style-type: none"> Have (got), has (got), had / Pluriel des noms 	<ul style="list-style-type: none"> Les onomatopées (bruits d'animaux) Histoire (Richard Cœur de Lion) L'emblème de la France
234	16. Summer or winter?	<ul style="list-style-type: none"> Parler du temps qu'il fait, de l'hiver et de l'été 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation du /r/ anglais 	<ul style="list-style-type: none"> La nature, le temps, les saisons / "I hear thunder" / "I see the sun" / "I see the snow" 	<ul style="list-style-type: none"> Or / Is it? / Article zéro devant les saisons 	<ul style="list-style-type: none"> Se protéger du soleil
248	17. Turn right!	<ul style="list-style-type: none"> Demander ou donner des directions Présenter une ville 	<ul style="list-style-type: none"> Les diphthongues 	<ul style="list-style-type: none"> La ville / La conduite à gauche 	<ul style="list-style-type: none"> In et at / L'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> La sécurité routière La droite et la gauche
262	18. Take the train!	<ul style="list-style-type: none"> Dire ce que je fais, comment je voyage 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation du /v/ de bus et des diphthongues 	<ul style="list-style-type: none"> Révision générale / "This is the way I sing let's go!" / "This is the way I take the train" 	<ul style="list-style-type: none"> I et we / Présent simple 	<ul style="list-style-type: none"> Les transports

SUMMARY / SOMMAIRE

CONNAISSANCES

	Projets	Capacités	Formulations	Culture et lexique	Phonologie et grammaire
Unit 1, Let's go! p. 4	Recenser ce que nous savons déjà des pays de langue anglaise	Reconnaître des mots anglais	• Bonjour dans différentes langues • Quelques mots transparents	• Des monuments ou lieux célèbres • Des éléments spécifiques de la vie quotidienne	L'accent de mot
Unit 2, Hello! p. 6	Mettre en scène un rap	• Saluer • Prendre congé • Se présenter	• Hello! • Hi! • Goodbye! • Bye-bye! • Good morning! • Good night • I'm ... and you? • Are you ...? • What's your name? • My name is ...	• Les différentes manières de se saluer en fonction du moment de la journée • Des prénoms anglo-saxons	• [h] – [eɪ] • L'intonation descendante de la question ouverte • « Be » au sing.
Unit 3, Happy birthday! p. 14	Fêter un anniversaire	• Formuler des souhaits • Dire et demander l'âge • Dire et demander le mois d'anniversaire	• Happy birthday! • I am B, and you? • How old are you? • When is your birthday? • My birthday is in ...	• L'anniversaire • Les nombres de 1 à 10 • Les mois de l'année	• [θ] • La phrase interrogative
Unit 4, Merry Christmas! p. 22	Jouer à un « Christmas game »	• Comprendre des consignes simples • Donner des informations simples : expliquer une fiche technique • Décrire un objet	• On my stocking, there's a star. • On my stocking, there are two red presents.	• Noël en Grande-Bretagne • Les décorations • Quelques couleurs • Quelques consignes de tricotage	• [t] • Le pluriel des noms • La place de l'adjectif épithète
Unit 5, Are you OK? p. 26	Communiquer à partir d'un « magic badge »	• Dire et demander à quelqu'un comment il va • Dire et demander la couleur préférée	• How are you? • I'm fine / OK / angry / sad / not very well / tired • What's your favourite colour? • My favourite colour is ...	• Les numéros • Quelques couleurs	• [ɪ] / [i] • Les 2 types de phrases interrogatives • Des possessifs : my / your
Unit 6, I've got a cat... p. 32	Écrire une petite lettre de présentation	• Parler de ses animaux domestiques • Demander à quelqu'un s'il a un animal domestique • Décrire son animal domestique	• Have you got a pet? • I've got a ... (and a ...). • My cat is big and white.	• Les animaux domestiques • Quelques couleurs	• [aɪ] • Have got « aux 1 ^{er} et 2 ^{es} pers. du sing. • La place de l'adjectif • La coordination : and
Unit 7, Let's have breakfast! p. 42	Organiser un petit déjeuner anglais	• Dire ce que l'on aime manger, boire et le demander • Demander à manger et à boire • Utiliser des formules de politesse	• I like / don't like ... • Do you like ...? Yes, I do. / No, I don't. • Can I have some ... please? • Here you are.	• Les aliments du petit déjeuner • Le petit déjeuner traditionnel britannique	• [eɪ] / [eɪ] • « Like » à la 1 ^{re} pers. du sing., formes affirmative et négative / à la 2 ^e pers., forme interrogative • Can I have ...?
Unit 8, I like... p. 52	Jouer à un jeu de société	• Dire ce que l'on aime faire ou pas pendant ses loisirs et demander à quelqu'un ce qu'il aime faire	• Like ... but I don't like ... • Do you like ...? • Yes, I do. / No, I don't.	Quelques activités de loisirs	• [b] • « Like » + verbe en « sing » • La coordination : but
Unit 9, Let's act Cinderella! p. 58	Mettre en scène un conte	• Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées • Reproduire un modèle oral de manière expressive après entraînement		Éléments prioritaires d'un conte traditionnel	

Sommaire Happy Time!

SUMMARY

Unit 1

	Compétences visées - Être capable de...	Page
1. HELLO/ WHAT'S YOUR NAME?	Se présenter.	8
2. WHAT'S YOUR PHONE NUMBER?	Découvrir et manipuler les nombres.	10
3. HOW OLD ARE YOU?	Donner son âge et demander l'âge de quelqu'un.	12
4. WHAT IS IT?	Découvrir des objets.	14
POWER ... ACTION!		15
INTERDISCIPLINARY ACTIVITIES		16
CIVILIZATION: HALLOWE'EN		18
SING A SONG		20
"MORNING HAS BROKEN"		20
EVALUATION UNIT 1		21

Unit 2

	Compétences visées - Être capable de...	Page
1. COLOURS	Identifier des couleurs.	22
2. NATURE	Découvrir le vocabulaire de la nature.	24
3. FEELINGS	Exprimer des sentiments.	26
4. ANIMALS	Identifier des animaux et les décrire.	28
POWER ... ACTION!		30
INTERDISCIPLINARY ACTIVITIES		30
CIVILIZATION: CHRISTMAS		32
SING A SONG		34
"COLOURS"		34
EVALUATION UNIT 2		35

Unit 3

	Compétences visées - Être capable de...	Page
1. LET'S HAVE BREAKFAST	Décrire un petit déjeuner anglais.	36
2. LET'S HAVE A SHOWER	Nommer les différentes parties du corps.	38
3. LET'S GET DRESSED	Identifier des vêtements.	40
4. LET'S GO SHOPPING	Identifier des aliments.	42
POWER ... ACTION!		44
INTERDISCIPLINARY ACTIVITIES		44
CIVILIZATION: CARNIVAL		46
SING A SONG		48
"DOLLY BE AND ME"		48
EVALUATION UNIT 3		49

SUMMARY

Unit 4

	Compétences visées - Être capable de...	Page
1. HOBBIES	Manipuler des verbes d'action.	50
2. SPORTS	Nommer des sports.	52
3. LET'S WARM UP!	Manipuler des verbes d'action.	54
4. MUSIC	Identifier des instruments de musique.	56
POWER ... ACTION!		58
INTERDISCIPLINARY ACTIVITIES		58
CIVILIZATION: TYPICAL SPORTS		60
SING A SONG		62
"WHO IS TIMON?"		62
EVALUATION UNIT 4		63

Unit 5

	Compétences visées - Être capable de...	Page
1. THE DAYS OF THE WEEK	Connaître les jours de la semaine.	64
2. THE MONTHS OF THE YEAR	Se repérer sur un calendrier.	66
3. WHAT'S THE WEATHER LIKE?	Décrire le temps qu'il fait.	68
4. WHAT'S THE SEASON?	Parler des différentes saisons.	70
POWER ... ACTION!		72
INTERDISCIPLINARY ACTIVITIES		72
CIVILIZATION: A WEEKEND IN LONDON		74
SING A SONG		74
"HIT GOOD MORNING"		76
EVALUATION UNIT 5		77

My English words

78



Annexe 3

Entretiens

Retranscriptions des entretiens avec les enseignants :

Entretien 1 :

Professeur des écoles dans une classe de CM2, enseignant l'anglais.

« **Moi** : *Comment définiriez vous l'approche actionnelle ?*

PE : C'est une mise en situation des enfants. C'est eux qui « font », il faut qu'ils s'approprient le langage en jouant, en agissant, en manipulant, en touchant.

M : *Et pensez vous que cette approche est applicable à l'école primaire ?*

PE : C'est très difficile de l'appliquer car nous avons un effectif très/trop important dans les classes. Cette année par exemple j'ai 29 élèves dans mon groupe classe et je fais également l'anglais au CM1 et j'ai des groupes de 30 à 35 élèves. Comme j'ai des tranches horaires de 30 à 35 min réservées à l'anglais, c'est très compliqué de les mettre dans l'activité et de les faire agir.

Quand on les met dans des situations de jeux, il faut tout de même les guider dans le jeu. S'ils sont en autonomie, en petit groupe, ils jouent mais on ne peut pas vérifier que la langue est bien employée ou même utilisée tout court.

Pour moi les limites de l'approche actionnelle sont là.

M : *Comment menez-vous cette approche dans votre classe, quelles sont les tâches finales ou les activités mises en place ?*

PE : J'évite de faire uniquement des jeux à chaque séance, je varie les entrées, soit en classe entière, soit en petit groupe. Mais les jeux c'est ce qui leur plait le plus, et finalement les fait beaucoup interagir : leur motivation est très forte.

Dans certaines classes, on a des enfants bilingues, de plus en plus. Soit parce qu'ils vont en vacances à l'étranger, soit car ils sont de double nationalité. Ces élèves là vont me servir de ressource, ils vont même animer certains petits ateliers pas trop difficiles, pendant que moi je mène des apprentissages dans d'autres groupes.

Comme tâche finale, je leur fait fabriquer des jeux entièrement dans la langue. Je trouve cela très important de parler en anglais tout le temps, et pas seulement pendant le temps d'anglais. Je donne des petites consignes dans d'autres disciplines pour essayer de me rapprocher de ce

que l'on appelle « une imprégnation » dans les textes, même si c'est complexe à mettre en place et qu'on en est loin dans la pratique.

Cette année nous avons un projet très fort : on faisait une matière (on a choisi l'EPS) en anglais. Et les élèves ont bien compris que sur ce temps là, il ne fallait parler qu'anglais.

Enfin je travaille beaucoup la mémorisation et les répétitions par des chants, des comptines par exemple.

M : Avez-vous suivi une formation sur l'approche actionnelle ?

PE : Non, mais j'ai démarré l'enseignement par un projet portant sur les langues. C'était sur l'approche des langues par le jeu.

M: Selon vous, qu'apporte l'approche actionnelle en plus pour les élèves par rapport à une approche plus transmissive ?

PE : Pour moi c'est le seul moyen d'apprendre réellement une langue. Le fait de passer par une approche où ils sont vraiment actifs, ça leur permet de mémoriser.

On a fait récemment un jeu de piste en EPS, en langue, ils sont tellement persuadés en début de journée que s'ils ne comprennent pas les consignes, ils vont se perdre, qu'ils intègrent très vite la langue. Ils sont donc très motivés et comprennent l'importance de la langue. Et tout devient sujet à comprendre la langue (demander la direction, utiliser la boussole...). Au final ils arrivent à se repérer, utiliser une boussole ET s'exprimer dans la langue !

M: Comment pouvez-vous évaluer cette approche ?

PE : Il y a plusieurs types d'évaluations : soit quand ils jouent à un jeu, ils gagnent, donc ils ont réussi à intégrer. Mais c'est évidemment limité comme évaluation. Après on peut observer, pour voir si le jeu est correctement menée du début à la fin. Du coup je fais souvent l'activité avec eux pour observer exactement où en sont les élèves.

A côté j'utilise aussi beaucoup l'écrit pour fixer les notions. Cela me semble indispensable pour que la mémorisation s'appuie sur quelque chose et se fixe dans le temps. Mais la phase orale et la phase écrite sont importantes. On ne peut pas en rejeter une au profit de l'autre, c'est un ensemble. »

Entretien 2 :

Professeur des écoles dans une classe de CP/CE1, enseignant l'anglais.

« Moi : Comment définiriez-vous l'approche actionnelle ?

PE : C'est le côté actif de l'apprentissage. Les élèves participent activement à cet apprentissage, ils sont investis dans un projet. Le but c'est de construire un objectif final POUR les enfants. Pas seulement l'objectif de l'enseignant en fait. Les élèves savent donc très bien où ils vont et pourquoi on apprend telle ou telle notion, tournure, mots...

M : Et pensez vous que cette approche est applicable à l'école primaire ?

PE : Quand les enfants ont un niveau de langue encore très faible, débutant, c'est un peu plus compliqué à mettre en œuvre. Mais ça ne me semble pas impossible. Il faut juste trouver des projets adaptés. Par exemple moi, pour les CP on a un projet court et très simple qui consiste à colorier une image. Mais pour cela on va avoir besoin de connaître les couleurs « blue, red... » et de demander à son voisin ou à la maîtresse de donner tel ou tel feutre.

Après moi je ne connaissais pas le nom « approche actionnelle », mais j'utilise des pédagogies semblables, et pas seulement en langues.

M : Et quelles activités, ou quelles tâches finales mettez vous en place dans votre classe ?

PE : En anglais je fais beaucoup de « *pair work* », les élèves travaillent par groupes de deux pour discuter, échanger et effectuer des tâches simples, comme mon exemple du coloriage ou même un puzzle. On fait un loto des vêtements donc ils doivent connaître le vocabulaire pour pouvoir y jouer.

On a fait des vidéos où les élèves s'entraînent à se présenter afin de les envoyer à leurs correspondants.

Donc là par exemple, comme ils ne sont qu'en CP/CE1, ils ne peuvent pas discuter entre eux de « comment on va effectuer la tâche finale, ce qu'il va nous falloir pour faire la vidéo » en langue. Cela me semble impossible à leur niveau. Mais ils travaillent en vue de ce projet : on se dit bonjour, on se présente à l'autre...

M: Selon vous, qu'apporte l'approche actionnelle en plus pour les élèves par rapport à une approche plus transmissive ?

PE : Les élèves s'approprient le vocabulaire et le fait de passer par un projet permet de se sentir investi, de réaliser les objectifs. Cela donne du sens et donc les élèves apprennent mieux selon moi. Ils sont plus motivés. Parce que c'est plus motivant d'apprendre à dire comment l'on s'appelle, si on sait que c'est destiné à être écouté et entendu par des correspondants, plutôt que de répéter simplement après l'enseignant.

Mais pour apprendre, répéter, c'est nécessaire aussi d'avoir au début une approche plus transmissive. Mais comme c'est au service d'un projet final, ça se passe plus facilement et ça donne envie de faire bien.

Par exemple les élèves ont appris les déplacements en anglais (walk, run...) et comme on l'a fait en EPS, pendant des jeux, les élèves ont appris beaucoup plus vite. Il y avait la nécessité de savoir ces mots là pour être dans l'activité. Donc tous les élèves se pliaient à l'apprentissage. Bien sûr je ne dis pas que tous les élèves ont tout intégré mais cela aide beaucoup.

M : Comment pouvez-vous évaluer cette approche ?

PE : Il y a une évaluation « in situ » c'est-à-dire que quand on demande le crayon rouge, s'il donne le vert, on a compris que le vocabulaire n'était pas intégré. De même quand on leur demande « walk » et qu'ils se mettent à courir, c'est qu'il faut approfondir la notion.

Je ne fais pas d'évaluation papier puisqu'au CP/CE1 on n'écrit pas. On reste dans l'oral. Donc pour moi l'évaluation reste dans les actions.

M : Avez-vous suivi une formation sur l'approche actionnelle ?

PE : En tant que telle « approche actionnelle », non. Mais dans les formations que j'ai pu suivre, oui. Il y a la pédagogie de projet qui s'en rapproche ou les pédagogies socioconstructivistes.

Mais je suis allée à des formations européennes, en Angleterre, en Espagne avec le projet « Comenius », où l'on travaille avec des formateurs européens. »

Annexe 4

Treasure hunt project

Séance 1

Rose : structure déjà employée par les élèves et utilisées en révision/ Vert foncé : structure nouvelle employée par les élèves /Vert clair : compétences mises en jeu

Durée	Mise en oeuvre	Prise parole de l'enseignant	Prise de parole des élèves	Compétences
5 min	<p>Ces séances sont en lien avec la littérature : « L'île au trésor » de Robert Louis Stevenson</p> <p>Ce 1^{er} contact avec la couverture va permettre au M. d'évaluer ce que les enfants ont retenu en matière de description...</p> <p>C'est sûrement avec l'aide d'un questionnement du M. que le vocabulaire et les structures vont être réactivés</p>	<p>What is it ?</p> <p>Yes, the title in english is "Treasure Island" (prévoir 2 flashcards d'une île et d'un trésor)</p> <p>What do you see in the cover?</p> <p>Yes he is a pirate.</p> <p>He's wearing</p>	<p>It's a book</p> <p>Réponses attendues :</p> <p>It's a man</p> <p>He's got a hat, a black hat, a black beard, a long nose, long hair, a long coat</p>	<p>Production orale guidée</p>
	<p><u>Mémorisation 1 du lexique :</u></p> <p>Les flashcards des mots sont accrochées au tableau au fur et à mesure que le M. les énonce ?</p> <p>Répétitions individuelles, collectives.</p> <p>Le M. en enlève une et demande aux E. de retrouver de quoi il s'agit</p>	<p>A sword, a hat an earring, a hook an eye patch, a parrot</p> <p>What's missing?</p>	<p>Répètent les mots</p>	<p>Écouter pour mémoriser et bien</p>

7 min				prononcer
15 min	<p>Mise en situation pour s'approprier le lexique</p> <p>L'idée est de reconstituer le pirate en devinant quel élève possède quoi. Le M. affiche une partie de la tête d'un pirate puis fait venir 5 élèves au tableau et leur distribue à chacun les flashcards qu'ils doivent garder cachées.</p> <p>Il montre le jeu en jouant lui-même : il s'agit de reconstituer la tête du pirate.</p> <p>S'adressant à un élève :</p> <p>Si l'enfant possède effectivement la carte, il la donne au meneur du jeu qui l'accroche au tableau, si non, le meneur pose une autre question en s'adressant à qq d'autre.</p>	<p>Have you got the hook ?</p> <p>Have you got the hat? Etc...</p>	<p>Structures: have you got..?</p> <p>Yes have/no haven't</p>	PO guidée
10 min	<p>Écoute et apprentissage de la chanson « where oh where is the gold and treasure ? tirée de la méthode Hullabaloo niveau 1</p> <p>L'air de cette chanson est connu (voir Jack Sparrow/Johnny Depp/ Pirate des caraïbes/UTube)</p>	<p>Where oh where is the gold and treasure (X4)</p> <p>Down on Treasure Island</p>	<p>Oh-ey and dig it up boys (X3)</p> <p>Down on treasure Island</p> <p>Go to the left/right/left...1,2,3,4</p>	Écouter pour mémoriser et bien prononcer

Treasure hunt project

Séance 2

Durée	Mise en oeuvre	Prise parole de l'enseignant	Prise de parole des élèves	Compétences
	<p>Mise en route</p> <p>Écoute 2 de la chanson « where oh where is the gold and treasure ? tirée de la méthode Hullabaloo niveau 1</p>	<p>Where oh where is the gold and treasure (X4)</p> <p>Down on Treasure Island</p>	<p>Oh-ey and dig it up boys (X3)</p> <p>Down on treasure Island</p> <p>Go to the left/right/left...1,2,3,4</p>	Écouter pour

10 min			Down on Treasure Island	mémoriser et bien prononcer
15 min	<p>Mémorisation 2 du lexique</p> <p>Le M ; distribue les flashcards de la S1 à quelques élèves. Répétitions Distribution d'un tableau ; Les E. écoutent et numérotent 1 : the eye patch</p>	<p>Who's got the hook ? etc...</p> <p>Introduction d'un nouveau mot : a sword Listen and number</p>	<p>I've got the hook (il vient l'accrocher au tableau)</p>	<p>Écouter pour mémoriser et bien prononcer</p> <p>CO</p>
15 min	<p>Rebrassage du lexique et de la structure « have you got ? » de la S1 : jeu de cartes</p> <p>Pour faire comprendre le jeu aux E. on met un groupe en situation devant la classe et le M. joue en 1^{er}. E. par groupes de 3. Le M. aura préparé pour chaque groupe des cartes où seront dessinés les différentes parties ou accessoires du pirate de la S1. On apposera également sur chaque carte une pastille de couleur (pour éviter les longs coloriages...) L'idée est de reconstituer son pirate</p>		<p>Structure langagière à utiliser : Have you got the +colour+part of the pirate?</p>	<p>PO</p>

Treasure hunt project

Séance 3

Durée	<u>Mise en oeuvre</u>	<u>Prise parole de l'enseignant</u>	<u>Prise de parole des élèves</u>	<u>Compétences</u>
10 min	<p><u>Mise en route</u> Écoute 3 de <u>la chanson « where oh where is the gold and treasure ?</u> tirée de la méthode Hullabaloo niveau 1 Apprentissage de la 2^{ème} partie de la chanson. Le M. divise la classe en 2 et fait répondre les 2 groupes.</p>	<p>Where oh where is the gold and treasure (X4) Down on Treasure Island</p>	<p>Oh-ey and dig it up boys (X3) Down on treasure Island Go to the left /right/left... 1,2,3,4 Down on Treasure Island</p>	<p>Écouter pour mémoriser et bien prononcer</p>
7 min	<p><u>Réinvestissement lexique du pirate</u> Le M. affiche et numérote plusieurs images de pirates, différentes mais sensiblement pour que les enfants aient vraiment à chercher les différences. 1) Le M. commence à décrire une image sans la montrer. Les enfants doivent deviner de qui il s'agit. 2) Un enfant devient le meneur du jeu</p>	<p>1) Structure de la description 2) Se met en position d'observateur</p>	<p><u>Structure de description</u> : he's got a moustache, an earring, he's got no hat etc...</p>	<p>PO/CO</p>
	<p>NOUVEAUTE : livre adaptation d'une histoire « <i>The dragon hunt</i> » (trouvée dans DRAMA WITH CHILDREN^o resource books for teachers, Sarah Phillips, OXFORD) elle-même inspirée de « <i>We're going on a bear hunt</i> » de Michael Rosen et Helen Oxenbury ! Le M. montre une affiche sur laquelle est dessinée une île, un bateau, un</p>	<p>Describe : what do you recognize ? Yes, there is (bien insister sur cet introductive) an island, a boat and a</p>	<p>Réponses attendues: a boat, a pirate, an island, grass (? Déjà vu ds une année précédente...)</p>	

15 min	<p>pirate et différents éléments qui « peuplent » l'île. Le M. montre les différents éléments de l'histoire au fur et à mesure qu'il raconte.</p> <p>En EPS, lors d'une séance décrochée, on aura travaillé</p> <ul style="list-style-type: none"> - les verbes d'action à travers le mime : walk, run, swim, - les prépositions : over, under, through, up, across <p>Au fur et à mesure, le M. affiche les différents éléments composant l'île : The long green grass, the cold wet water, the dark deep cave, the black sticky mud</p>	<p>pirate.</p> <p>Now; listen to my story: à raconter en "scandant"</p> <p><i>He's going on a treasure hunt.</i> <i>He's going to find a big one...</i> <i>He walks down a twisted road</i> <i>Oh no, long green grass</i> <i>He can't go over</i> <i>He can't go under it</i></p> <p><i>He must go through it</i> <i>Swish, swish, swish</i> Voir suite de l'histoire sur feuille annexe...</p>	<p>Les E. répètent après la M, ce qu'ils peuvent, sûrement qqs mots impulsés par la « gesture » du M. lorsqu'il s'arrêtera de parler</p> <p><i>He's going on a treasure hunt.</i> <i>He's going to find a big one...</i> <i>He goes down a twisted road</i></p> <p><i>Oh no, long green grass</i> <i>He can't go over</i> <i>He can't go under it</i> <i>He must go through it</i></p>	<p>Écouter pour mémoriser et répéter</p>
7 min	<p>Mémorisation 1 The long green grass, the cold water, the dark cave, the black sticky mud</p>	<p>What's missing? Point to</p>	<p>The long green grass, the cold water, the dark cave, the black sticky mud</p>	<p>Écouter pour mémoriser et répéter</p>
5 min	<p>INTRODUCTION DE L'ÉCRIT : les attributs du pirate</p> <p>Le M. colle les wordcards (et les numérote) des flashcards revues au début de la séance. Il dit un mot</p> <p>Dictée flash sur l'ardoise:</p>	<p>Concentrate</p>	<p>L'élève repère de quel mot il s'agit et indique le n° Un autre vient accoler la flashcard correspondante.</p> <p>Les E. doivent, après observation, écrire le mot caché.</p>	<p>Discrimination auditive : faire le lien graphie-phonie</p>
	<p>BILAN</p>	<p>Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?</p>		

Treasure hunt project

Séance 4

Durée	<u>Mise en oeuvre</u>	<u>Prise parole de l'enseignant</u>	<u>Prise de parole des élèves</u>	<u>Compétences</u>
7 min	<p>Mise en route Écoute 3 de <u>la chanson « where oh where is the gold and treasure ? »</u> tirée de la méthode Hullahaloo niveau 1 Reprise de toute la chanson. Le M. divise la classe en 2 et fait répondre les 2 groupes.</p>	<p>Where oh where is the gold and treasure (X4) Down on Treasure Island</p>	<p>Where oh where is the gold and treasure (X4) Down on Treasure Island Oh-ey and dig it up boys (X3) Down on treasure Island Go to the left/right/left...1,2,3,4 Down on Treasure Island</p>	<p>Écouter pour mémoriser et bien prononcer</p>
7 min	<p>Introduction de l'écrit 2 Les flashcards sont affichées au tableau. Le M. distribue les wordcards des mots à certains enfants et appelle les mots. L'enfant qui possède la wordcard vient l'afficher au tableau en dessous de la flashcard correspondante.</p>	<p>The hook, the black hat...</p>		<p>Faire le lien entre graphie et phonie</p>
5 min	<p>Dictée flash</p>			<p>Mémoriser et reproduire la graphie</p>
	<p>Jeu de communication, : colour dictation Explication du jeu en montrant aux E.</p>	<p>Chanson Red and yellow blue and green...</p>		

12 min	Deux pirates vierges sur 2 tableaux différents avec 1 E. à côté de chacun d'eux Travail par 2		Structure he's got a +colour+part of the pirate	PO/CO
5 min !	<u>On colle dans le cahier</u>			
5 min	ORL : en français	Quelles différences constatez-vous entre les 2 manières de décrire en français et en anglais	Réponses attendues : en anglais l'adjectif est placée avant.	

Treasure hunt project

Séance 5

Durée	Mise en oeuvre	Prise parole de l'enseignant	Prise de parole des élèves	Compétences
7 min	Mise en route Ecoute 3 de <u>la chanson « where oh where is the gold and treasure ? »</u> tirée de la méthode Hullahaloo niveau 1 Reprise de toute la chanson. Le M. divise la classe en 2 et fait répondre les 2 groupes.		Where oh where is the gold and treasure (X4) Down on Treasure Island Oh-ey and dig it up boys (X3) Down on treasure Island Go to the left/right/left...1,2,3,4 Down on Treasure Island	Répéter en respectant la phonologie
	Mémorisation 2: libre adaptation d'une histoire « <i>The dragon hunt</i> » elle-même inspirée de « <i>We're going on a bear hunt</i> » de Michael Rosen et Helen Oxenbury !	Throw the ball over the table	Over, under, across, through	

10 min	Le M. fait mémoriser les actions et les prépositions à l'aide de flashcards et en faisant faire des choses aux E. avec une balle par exple.			Ecouter pour mémoriser et bien prononcer
5 min	Mémorisation 2 : Long green grass, cold water, dark cave et les onomatopées (swish; splash, sh)	Long green grass, cold water, dark cave What's missing? Point to...	Long green grass, cold water, dark cave	Ecouter pour mémoriser et bien prononcer
5 min	Histoire 2	Le M. fait redire l'histoire aux E. en omettant des mots que les E. doivent compléter	He can't walk...he can He can't swim...he can	PO guidée
15 min	Écrit 2 : Le M. distribue des wordcards aux E. qui doivent les coller au tableau au fur et à mesure que le M. énonce des phrases Les E. s'inspirent des phrases du tableau pour décrire à l'écrit leur coloriage de la séance précédente. (doivent donc connaître le spelling des couleurs...)	He's got a black hat. He's got a blue eye patch Etc...		Faire le lien entre phonie et graphie PE

Treasure hunt project

Séance 6

Durée	<u>Mise en oeuvre</u>	<u>Prise parole de l'enseignant</u>	<u>Prise de parole des élèves</u>	<u>Compétences</u>
7 min	<p><u>Mise en route</u> Écoute 3 de <u>la chanson « where oh where is the gold and treasure ?</u> tirée de la méthode Hullabaloo niveau 1 Reprise de toute la chanson. Le M. divise la classe en 2 et fait répondre les 2 groupes.</p>		Where oh where is the gold and treasure (X4) Down on Treasure Island Oh-ey and dig it up boys (X3) Down on treasure Island Go to the left/right/left... 1,2,3,4 Down on Treasure Island	Répéter en respectant la phonologie
	<p><u>Memorisation 2</u> : les prépositions A partir des flashcards</p>			PO guidée
	<p><u>Compréhension orale</u> Correction par les enfants</p>	Number 1 : the ball is under the box Number 2: the ball is crossing the table	Number 2: the ball is going through the tube	CO
	<p><u>Memorisation 2</u> : lexique de l'île auquel on rajoutera</p>	The hill and he's climbing up the hill	The long green grass The cold water The dark cave The big hill	PO guidée
	<p><u>Jeu de communication</u> en grand groupe</p>	Exemple de questions posées :	Are you running in the grass ?	

	Where is the pirate ? L'île est dessinée au tableau et le M. a posé les flashcards de l'herbe, de l'eau etc... Derrière l'une d'elle il a caché une petite figurine d'un pirate.	Are you in the grass ? Are you in the water? Are you in the hill? Are you in the dark cave?	Are you swimming in the water? Are you in the hill? Are you in the dark cave?	PO guidée
10 min	Écrit: Le M. distribue des wordcards aux É. qui doivent les coller au tableau au fur et à mesure qu'un autre É. énonce des phrases	He's got a black hat. He's got a blue eye patch Etc...	Un É. lit la phrase (il prend la place du M. voir S. précédente)	Faire le lien entre phonie et graphie PE

Treasure hunt project

Séance 7

<i>Durée</i>	<u>Mise en oeuvre</u>	<u>Prise parole de l'enseignant</u>	<u>Prise de parole des élèves</u>	<u>Compétences</u>
7 min	Mise en route Écoute 3 de <u>la chanson « where oh where is the gold and treasure ? »</u> tirée de la méthode Hullahaloo niveau 1 Reprise de toute la chanson. Le M. divise la classe en 2 et fait répondre les 2 groupes. Distribution des paroles écrites. Collage dans le cahier		Where oh where is the gold and treasure (X4) Down on Treasure Island Oh-ey and dig it up boys (X3) Down on treasure Island Go to the left /right/left... 1,2,3,4 Down on Treasure Island	Répéter en respectant la phonologie

5 min	<p><u>Rebrassage des prépositions et du lexique</u> Le M dicte des actions aux E. Un E. prend ensuite la place du M.</p>	<p>Pass the ball over Maxim's head. Pass the ball through Eric's chair Roll the ball across the table</p>	<p>Pass the ball over Maxim's head. Pass the ball through Eric's chair Roll the ball across the table</p>	<p>Co PO guidée</p>
7 min	<p><u>Memorisation des verbes d'action.</u> Jusqu'ici la mémorisation a été « passive » dans le sens où les E. comprennent mais ne savent pas encore bien dire.</p>	<p>He is swimming She is walking He is running He is climbing</p>	<p>He is swimming She is walking He is running He is climbing</p>	<p>Mémoriser répéter</p>
7 min	<p><u>Jeu de communication</u> Un enfant choisit une flashcard qu'il va cacher derrière le tableau ; il va s'agir de retrouver laquelle</p>		<p>Are you running ? Are you walking ? etc...</p>	<p>CO/PO</p>
08 min	<p><u>Mise en situation</u> Le M ; a préparé un tableau sur trois colonnes. Il s'agit de relier la préposition à l'action puis au lieu selon ce qui est dicté par le M.</p>	<p>The girl is swimming across the water. The pirate is running through the grass. The foot ball is passing over the chair The basket ball is passing under the table</p>	<p>Les E. écoutent et relient les différentes actions énoncées par le M.</p>	<p>CO</p>

