L'adaptation de la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes au cycle 1

Maddy Lefebvre

▶ **To cite this version:**

Maddy Lefebvre. L'adaptation de la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes au cycle 1. Education. 2015. dumas-01195611

HAL Id: dumas-01195611

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01195611

Submitted on 8 Sep 2015

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.

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2014-2015

UE3 MEMOIRE
SEMESTRE 4
SESSION 1

Intitulé : L'adaptation de la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes au cycle 1

Prénom et Nom de l'étudiant : Maddy Lefebvre

Site de formation : Arras
Section : 3

Prénom et Nom du directeur de mémoire : Ingrid Lacheny

SOMMAIRE

Intérêt du sujet d'étude……..……2

Introduction…….……..…3

Partie I : Présentation de la perspective actionnelle selon différents angles……..…….……5

1) Le cadrage théorique : la perspective actionnelle selon le CECRL et les B.O……..…5

2) Un point de vue critique : les réflexions des didacticiens……....…8

3) Ma lecture des informations officielles pour un public de cycle 1……..12

Partie 2 : La mise en place de la perspective actionnelle en classe de moyenne et grande section…….……15

1) Des didacticiens à l'adaptation pratique (choix de la méthodologie)...15

2) Présentation de la séquence en classe de MS-GS……..16

Partie 3 : Analyse des données recueillies…….…….…23

1) Analyse des réponses aux questionnaires……23

2) Résultats et analyse de la séquence mise en œuvre……27

3) Bilan : vers une réelle acquisition de compétences langagières au cycle 1 ?.....31

Conclusion……..……33

Annexes ……..……..…34

- Plan détaillé……..……34
- 1 : Questionnaires à destination des professeurs des écoles……..35
- 2 : Questionnaires renseignés……...37
- 3 : Flashcards utilisées……..……...41
- 4 : Chanson « The colours song »…….……42
- 5 : Dessins bilan…….……43
- 6 : Travaux réalisés par les élèves……..……..44
- 7 : Fiche référence des couleurs……..……...45

Bibliographie…….……46

Quatrième de couverture…….……47

Intérêt du sujet d'étude :

Me destinant tout d'abord au métier de professeur d'anglais, je me suis toujours intéressée aux langues et à leur enseignement. Cet intérêt pour les langues m'a amenée progressivement à vouloir réfléchir sur les diverses méthodes d'enseignement que j'avais pu voir en tant qu'élève.

Dans le cadre de mon cursus universitaire, j'ai eu la chance de travailler durant un an en Angleterre comme assistante de français, enseignant à des élèves de 10 à 18 ans. Cette expérience m'a alors permis de faire un premier pas dans le métier d'enseignant. En effet, il a fallu m'intéresser de manière concrète à la didactique de l'anglais, en pensant les leçons de langue et en construisant des situations d'apprentissage. Durant cette année, j'ai également pu assister à des cours de français donnés par des professeurs anglais, ce qui m'a permis d'établir des comparaisons entre les méthodes d'enseignement des deux pays.

Grâce à mon expérience d'ancienne élève et celle de professeur novice, j'ai pu constater de manière générale un manque de pratique et de situations de communication, remplacées par des leçons sur l'étude de la langue en elle-même. Il me semble que ce manque pourrait avoir des conséquences sur la capacité des élèves à s'exprimer spontanément, à oser communiquer avec d'autres camarades dans le cadre scolaire et plus tard avec des *native speakers* en situation réelle.

Considérant que l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante devrait s'effectuer dans des situations authentiques et concrètes, la question de la didactique des langues a suscité chez moi de plus en plus d'intérêt. J'ai alors tenté de trouver des réponses, notamment à travers la lecture d'articles de didacticiens, me permettant de découvrir *« la perspective actionnelle »* [1], associée au *« learning by doing »* de Dewey. Cette thématique me tient particulièrement à cœur puisqu'elle attribue à l'élève la place qu'il mérite. Je me suis ensuite centrée sur un sujet d'étude plus précis : *Comment la démarche actionnelle peut-elle favoriser l'acquisition des compétences langagières ?* Celui-ci met davantage l'accent sur les différentes méthodes d'enseignement, me permettant de tirer profit de mon expérience professionnelle pour mener à bien cette réflexion.

[1] Notion première fois découverte dans l'article : **HENZE**, **K. et NISSEN, E.** (2013), « Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique ? », in : *Les Langues Modernes* 4, pp. 129-141.

Introduction :

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école primaire est une question controversée. Depuis 2001, il se fonde sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe. Celui-ci propose des orientations didactiques à suivre et définit les connaissances et les niveaux de compétences à atteindre pour être en mesure de communiquer. Ainsi, les élèves doivent acquérir le niveau A1 à la fin du cycle 3, ils doivent alors être capables de communiquer avec un interlocuteur par le biais d'énoncés simples. Le Bulletin Officiel de 2007 s'appuie sur le CECRL et décrit des objectifs prioritaires de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire : *« développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage »* ; *« éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle »* et *« lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral»* [2].

Pour faire de l'élève, appelé également *« apprenant »,* un individu dans l'idéal autonome linguistiquement, le CECRL prône une nouvelle approche, la perspective actionnelle. Celle-ci considère l'apprenant comme un acteur social au cœur de l'apprentissage, ayant à accomplir des tâches dans un contexte donné. La notion de tâche est définie comme *« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé»* [3]. Ces tâches impliquent donc une action par laquelle les élèves élaborent des stratégies mobilisant, d'une part, les compétences dont ils disposent. D'autre part, l'usage d'une langue permet d'acquérir et de réinvestir des compétences : des compétences générales individuelles (des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre) et la compétence à communiquer langagièrement (composée des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique). Ainsi, la nouvelle perspective préconisée par le CECRL s'appuie sur des notions-clés - acteur social, tâches, action, contexte, but - et met en évidence le processus de réflexion engagé par l'apprenant ainsi que le résultat final.

[2] Langues vivantes à l'école primaire cycles 2 (CE1) et 3, Préambule commun, Bulletin Officiel n°8 du 30 Août 2007 Hors-série.
[3] CECRL, 2001, p. 16.

Nous avons ainsi mis en évidence l'importance donnée à cette perspective actionnelle par le CECRL à partir du cycle 2. Mais qu'en est-il des langues vivantes étrangères au cycle 1 ? Peut-on envisager la mise en pratique de cette perspective actionnelle en école maternelle ? Comment faire d'un enfant de 5 ans un *« acteur social »* ? Alors que l'enseignement des langues vivantes étrangères au cycle 1 n'apparait ni dans le CECRL ni dans les Bulletins Officiels de 2008 et de 2012, on remarque néanmoins la volonté d'introduire les langues dans les nouveaux programmes de 2015 pour l'école maternelle[4]. Plus précisément, les séances de langues vivantes auront pour but de sensibiliser à la diversité linguistique par le biais de différents supports et situations, et de découvrir la diversité du monde. Comment orienter les activités dans un but linguistique, afin que les élèves acquièrent des compétences langagières ? Dans la perspective actionnelle, différentes méthodes sont envisageables pour favoriser l'acquisition de ces dernières. La démarche de projet, les jeux, les activités motrices et l'expression corporelle, la théâtralisation peuvent répondre à la perspective actionnelle dans le sens où toutes ces approches rendent l'élève acteur de ses apprentissages. Comment adapter et mettre en application ces méthodes avec des élèves de cycle 1 ? Peut-on envisager une simplification de cette démarche et l'approprier au cycle 1 pour permettre l'acquisition des compétences langagières ?

Cette réflexion sera menée en trois parties. Tout d'abord, une première partie présentera la perspective actionnelle sous différents angles. En m'appuyant sur les Bulletins Officiels et le CECRL, je poserai le cadrage théorique de la démarche actionnelle. Les réflexions des didacticiens permettront d'apporter un point de vue critique à ces informations officielles, étayant ensuite ma propre critique de celles-ci, orientées pour un public de cycle 1. Dans une deuxième partie, je détaillerai la mise en place de la perspective actionnelle effectuée en classe de Grande Section. Après avoir exposé la méthode choisie qui me fut inspirée des didacticiens, je présenterai la méthodologie et les outils d'observation. Enfin, j'exposerai la séquence pédagogique prévue en classe de GS. Une troisième partie constituera l'analyse des données recueillies en exposant et en interprétant les résultats des questionnaires, en analysant la séquence mise en place et en effectuant un bilan sur une éventuelle acquisition de compétences langagières dans cette classe.

[4] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 *[consulté le 27 mars 2015]*

Partie I : Présentation de la perspective actionnelle selon différents angles

1) Le cadrage théorique : la perspective actionnelle selon les B.O. et le CECRL

Le Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008 est un outil indispensable pour tous les professeurs des écoles, établissant la liste des connaissances et des compétences à maîtriser par les élèves à chacun des paliers du socle commun de connaissances et de compétences[5]. Comme je l'ai mentionné en introduction, les langues vivantes ne sont pas présentes au cycle 1. On pourrait alors se demander à partir de quelle référence officielle les enseignants se fondent pour construire leurs séquences d'apprentissage en langues vivantes. Concernant le cycle 2, l'enseignement des langues y est mentionné dans un court paragraphe, complété en détails par une annexe du B.O. n°8 de 2007 ainsi que par le B.O. n°1 du 5 janvier 2012. A la lecture de ces derniers, on remarque qu'ils préconisent l'enseignement des langues vivantes à partir du CE1, ne laissant aucune place au cycle 1. Néanmoins, depuis le 26 mars 2015, les nouveaux programmes de l'école maternelle prônent un « *éveil à la diversité linguistique* ». Ainsi, *« à partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines…) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). »*[6] On peut alors observer cet effort pour donner une place à l'enseignement des langues vivantes au cycle 1.

Intéressons-nous maintenant au contenu et aux méthodes préconisées dans les informations officielles. Bien que la notion de perspective actionnelle ne soit pas employée textuellement, on constate néanmoins la volonté de centrer les apprentissages sur des situations de communications authentiques. Ainsi, l'élève développera non seulement des compétences mais aussi des capacités à travers les cinq activités langagières de

[5] Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006.
Site : http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de competences.html *[consulté le 16.03.15]*

[6] Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.
Site : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 *[consulté le 27 mars 2015]*

communication élaborées par le CECRL (réagir et dialoguer ; comprendre à l'oral ; parler en continu ; lire ; écrire). D'après l'annexe du B.O. n°8 de 2007, les séances de langue *« repose[nt] sur des situations et des activités qui ont du sens pour les élèves, suscitent leur participation active, favorisent l'interaction et l'entraide dans le groupe et développent l'écoute mutuelle »*. Sont préconisées des activités rituelles, ludiques et durant lesquelles la compréhension, l'expression et l'interaction sont travaillées prioritairement. Les séances se veulent courtes, fréquentes et s'appuient *« sur l'expérience concrète de la classe ou de l'environnement immédiat de l'élève »*. Enfin, le programme aborde de manière succincte la notion de tâche, terme qui est au fondement de la perspective actionnelle. Le B.O. de 2012 préconise une progression des apprentissages en détaillant les activités langagières. La place est donnée à l'oral au cycle 2 pour passer progressivement à l'écrit au cycle 3. Dans cette progression, on remarque que ces activités sont essentiellement tournées vers l'action et la communication *: « saluer, se présenter, présenter quelqu'un, formuler des souhaits, répondre à des questions sur des sujets familiers »*. Ainsi, seules les capacités sont développées, l'enseignant devra alors se référer au tableau du niveau A1, présent dans l'annexe du B.O. de 2007, pour élaborer ses progressions en termes de connaissances (culture, lexique, grammaire, phonologie). Au cycle 3, cette progression est construite de la même manière. Une fois de plus, il s'agit de mettre l'accent sur les activités langagières, autour desquelles seront tissés tous les éléments de culture, phonologie et grammaire : *« Les activités orales de compréhension et d'expression restent une priorité avec l'objectif constant de l'enrichissement du vocabulaire et de la maîtrise des composantes sonores de la langue » ; « les activités menées en classe doivent mettre en œuvre les cinq activités langagières […] pour rester dans l'immersion et l'authenticité de la langue. »* Cette analyse des contenus des Bulletins Officiels montre la volonté de faire évoluer les méthodes d'enseignement, telles qu'elles le sont décrites dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Le CECRL est un outil institutionnel créé par le Conseil de l'Europe ayant pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues vivantes[7]. L'objectif est d'abord politique : acquérir une meilleure connaissance des langues et des cultures pour lutter contre la xénophobie. Proposant une base commune pour la conception des programmes, le CECRL a instauré six niveaux communs de référence, du niveau A

[7] Site Eduscol : http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html *[consulté le 15.02.15]*

(utilisateur élémentaire) au niveau C2 (utilisateur expérimenté) permettant la reconnaissance des qualifications en langue à l'échelle européenne. De plus, il constitue une approche nouvelle de l'enseignement des langues, dite actionnelle. Cette dernière succède à l'approche communicative prônée dans les années 1980 à 1990 : *« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type* ***actionnel*** *en ce qu'elle considère avant tout l'****usager*** *et l'****apprenant*** *d'une langue comme* ***des acteurs sociaux*** *ayant à accomplir des* ***tâches (qui ne sont pas seulement langagières)*** *dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'****actions en contexte social*** *qui seules leur donnent leur pleine signification. »* Le CECRL prône ainsi une approche consistant à accomplir des tâches en utilisant les compétences générales individuelles et la compétence à communiquer langagièrement.

Tout d'abord, les compétences générales individuelles reposent sur des savoirs (la culture générale, le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle), des aptitudes et des savoir-faire (savoir-faire pratiques et interculturels), des savoir-être (tels que savoir demander de l'aide, prendre des initiatives, oser prendre la parole), et des savoir-apprendre (conscience de la langue et de la communication, savoir ou être disposé à découvrir l'autre). L'explicitation de ces compétences permet de remarquer la place primordiale de la dimension culturelle prônée par le CECRL. De plus, ces compétences seront utilisées par les apprenants dans le but de répondre à des besoins communicatifs. Par ailleurs, pour développer la compétence à communiquer langagièrement, le CECRL définit des compétences communicatives à mobiliser qui sont des outils au service des activités langagières. La **compétence linguistique** recouvre les composantes lexicale (vocabulaire), grammaticale (les structures grammaticales, les temps, modalité...), sémantique (synonymie et homonymie, suffixes et affixes), orthographique (les règles orthographiques, la ponctuation, la typographie) et phonologique (aptitudes de l'apprenant à recevoir et produire le message oral). La **compétence sociolinguistique** regroupe les règles de politesse, les expressions idiomatiques, les différents registres utilisés selon l'interlocuteur ainsi que les différents accents et dialectes régionaux. Enfin, **la compétence pragmatique** tourne autour de l'organisation de son discours (par l'utilisation de connecteurs logiques), la manière dont on l'oriente selon l'objectif visé. Enfin, la définition de la tâche, citée en introduction, permet de comprendre que ces compétences mobilisées par les apprenants ne constituent pas l'objectif à atteindre mais le moyen de réaliser l'action.

2) Un point de vue critique : les réflexions des didacticiens

D'autre part, le tournant que marque le CECRL vers la perspective actionnelle ne cesse de faire débat et l'on peut observer différentes interprétations de son contenu de la part des didacticiens. Alors que Claire Bourguignon nuance les propos du Cadre sur cette nouvelle démarche qui, selon elle, restent peu éloignés de l'approche communicative[8], Kathleen Julié[9] montre que l'approche actionnelle en est son prolongement, son évolution. Ainsi, *« le CECRL va au-delà en mettant l'apprenant au centre de son identité pluriculturelle et de sa citoyenneté. Il insuffle à nos pratiques une ambition nouvelle : celle de doter nos élèves d'une capacité à interagir et à agir ensemble grâce aux langues vivantes dans un environnement social, culturel et politique élargi. »* Dans la même logique, Christian Puren montre qu'une lecture attentive du CECRL révèle une nette orientation vers celle-ci. Dans un article, il établit ainsi une comparaison entre l'approche communicative et la perspective actionnelle dont je m'inspire pour établir le tableau ci-dessous :

	Approche communicative	**Perspective actionnelle**
Objectifs sociaux langagiers	parler avec, s'informer, informer	agir avec, travailler avec
Compétence langagière de référence	capacité à échanger ponctuellement avec des étrangers	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue
Compétence culturelle de référence	la compétence interculturelle	la compétence co-culturelle
Tâches scolaires de référence	- exercices de simulation, jeux de rôles - « actes de parole »	actions collectives à dimension collective (activités de type 'pédagogie de projet')

[8] **BOURGUIGNON, C.** (2003), « L'apprentissage des langues par l'action », in : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.* Paris : Editions Maison des Langues, pp. 49-77.
[9] **JULIE, K. et PERROT, L.** (2014), *Enseigner l'anglais*, Editions Hachette, p.56.

Ce tableau met en évidence les différences entre ces deux approches et le tournant que marque la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues vivantes. Bien que l'approche communicative fût tournée également vers l'action, il ne s'agit plus pour l'élève de communiquer avec d'autres en classe, comme s'il était en société. Dans la perspective actionnelle, l'action sociale collective est le but à atteindre, *« la communication langagière n'est que l'un des moyens au service de l'action collective »* [10]. Selon Puren, l'action sociale consiste à travailler en continu avec des individus « *de même langue maternelle ou de langue maternelle différente en langue étrangère »,* ce qui pourrait se rapprocher de la pédagogie de projet. Ainsi, la classe devient alors un lieu de *« conception d'actions »* et un lieu social d'action *« où les comportements exigés sont les mêmes qu'exigés en société ».*

Bien que le CECRL n'en fasse pas mention, il est intéressant de faire un rapprochement entre la perspective actionnelle et la théorie de l'activité développée par Engeström[11]. Claude Springer met en relation ces deux concepts et montre que cette perspective s'inscrit dans le cadre des théories de l'activité en pointant néanmoins un manque d'explications de la part du CECRL. En effet, *« les théories de l'activité nous invitent à envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social »*[12]. Pourtant, la perspective actionnelle ne pointe pas assez l'importance de la collaboration entre élèves, ce qui est, dans le cadre de la théorie de l'activité, au cœur de l'action. Taurisson va plus loin sur cette idée en ajoutant que l'activité comporterait *« un processus de production/transformation, qui oblige à la coopération et à une coordination des actions grâce au langage »*[13]. Néanmoins, on retrouve dans le CECRL la notion de tâche pédagogique, qui est, selon Springer, *« l'élément moteur d'une rénovation pédagogique de type actionnel ».* Malgré cela, la perspective actionnelle est un idéal vers lequel on doit tendre mais qui demeure encore éloigné car *« l'école reste fermement concernée par la maîtrise des contenus de base ».*

Par ailleurs, Jean-Jacques Richer montre les dangers que peut causer une lecture 'minimaliste' du Cadre si l'on se limite à le comprendre comme un simple remaniement de

[10] **PUREN, C.** (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Français dans le monde (le)*, n° 347, pp.37-40.

[11] **ENGESTRÖM, Y.** (1987), *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, University of Helsinki.

[12] **SPRINGER, C.** (2009), « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », La revue canadienne des langues vivantes, Volume 66, n°4, pp. 511-523.

[13] **TAURISSON, A.** (2007) « Action, acte et activité, révélateurs du sujet, et d'un espace fondateur pour une pédagogie », Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.

l'approche communicative. C'est en se livrant à une réflexion didactique que l'on pourra lire le Cadre comme une véritable rupture. Ainsi, la perspective actionnelle devient un véritable tournant dans la didactique des langues. L'auteur insiste sur la tâche ou le projet, *« pivot de la séquence didactique »*[14], permettant non seulement l'acquisition de compétences langagières mais également de compétences plus générales. Il montre que ces compétences sont toujours liées à la notion de **stratégies**, tel qu'il y figure dans le CECRL : *« L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini »*[15]. Selon lui, les stratégies devraient former une compétence à part entière surplombant toutes les autres. Enfin, Jean-Jacques Richer montre que la pédagogie de projet est ancrée dans une logique actionnelle. Au lieu d'apprendre de manière théorique pour apprendre puis d'appliquer, cette démarche permet *« d'apprendre parce que l'on fait et par ce que l'on fait »*[16].

Dans son article, Joëlle Aden[17] apporte sa propre interprétation du CECRL en parlant d'*« approche actancielle »*, celle-ci visant une production sociale utilisant les langues comme vecteurs de l'action. Fondant ses propos sur le Cadre qui, selon elle, met l'accent sur la dimension sociocognitive de l'apprentissage et l'importance du collectif, l'auteur insiste sur le rôle du non-verbal et de la parole comme acte de langage : *« Parler est d'abord un acte qui engage tout le corps et communiquer est une interaction dans laquelle gestes, mimiques et attitudes ne sont pas accessoires à la parole, ce sont des outils complémentaires qui construisent et donnent sens à la communication »*. Pour l'auteur, les gestes favorisent l'entrée dans le langage, amenant par la suite *« l'oralisation »*, rendue possible par la combinaison de l'extralinguistique (les gestes, l'attitude corporelle, l'expression du visage), la linguistique et le *« suprasegmental »* (le ton, l'accentuation, le rythme, l'intonation de la voix). L'apprenant doit donc utiliser et s'approprier ces outils qui permettent d'exprimer une intention et d'interagir.

Dans l'enseignement/apprentissage des mots et des phrases à l'oral comme à l'écrit, la mise en contexte a également son importance selon Aden puisqu'il permet une meilleure

[14] **RICHER, J.-J.** (2003), « Lectures du *Cadre* : continuité ou rupture ? », in : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.* Paris : Editions Maison des Langues, pp. 14-48.
[15] CECRL, 2001, p. 121.
[16] *op.cit.*, pp. 14-48.
[17] **ADEN, J.** (2006), « Corps, geste et parole. Apprendre par l'action : le geste et la parole », in : Tardieu, C. (dir.), *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire, le cas de l'anglais.* Paris : Ellipses, pp. 103-129.

mémorisation. Pour cela, l'auteur préconise la théâtralisation ou la pratique du *« drama »* (exercices dans lesquels les élèves se mettent en scène), utilisant des histoires qui *«s'inscrivent dans un cadre conceptuel et culturel familier »*. Pour l'auteur, les apprentissages linguistiques ne doivent pas être enfermés dans une programmation linéaire du savoir. Ainsi, il faut *« sortir de l'idée réductrice selon laquelle un enseignement efficace se résumerait à enseigner les fameuses 'quatre compétences'»*[18]. Alors que, selon Puren, la simulation d'actions relève de l'approche communicative, la dramatisation offre des situations de communication concrètes, authentiques qui ont du sens pour les apprenants car elle amène à un travail d'appropriation et d'interprétation au cours duquel ils pourront transmettre leurs propres intentions par des gestes ou des paroles. Le texte théâtral permet également le développement de compétences langagières et non langagières telles que la confiance en soi, le travail collaboratif et la créativité.

Par ailleurs, dans le cadre de son *« approche actancielle »*, Aden rejoint les autres didacticiens avec l'idée selon laquelle l'action collective permettrait de donner plus de sens aux apprentissages des élèves : *« Tout apprentissage passe par l'action mais toute action de l'élève ne correspond pas à un nouvel apprentissage […] on utilise des schèmes ou procédures intériorisées [qui] permettent de renforcer les acquis et de développer la confiance en soi et [qui] forment le socle sur lequel se fondent les nouveaux apprentissages. »*

D'autre part, Kathleen Julié définit la perspective actionnelle comme une *« coopéra(c)tion langagière »*, c'est à dire *« communiquer pour coopérer »*[19]. Dans le cadre de cette nouvelle approche, l'auteur fait le lien entre le CECRL et son adaptation pratique de manière explicite. En effet, elle affirme que les cinq activités langagières insistent sur l'action de l'apprenant ; elles ne sont pas une fin en soi, mais le moyen d'atteindre un objectif partagé par tous. L'objectif n'est plus d'apprendre pour se servir plus tard de ce que l'on a appris, mais de créer des besoins et de donner les moyens d'y répondre, de faire développer des stratégies par les élèves. Par exemple, l'enseignant peut confronter ses élèves à des **situations-problèmes** (réserver une chambre d'hôtel). Les auteurs préconisent, dans cette logique actionnelle, d'instaurer le « tout anglais » dans les classes, appelé également le « No French please ». Ceci permet de créer une atmosphère réelle, authentique de communication. De plus, la pratique de l'aide mutualisée entre élèves

[18] Productions orale et écrite, compréhensions orale et écrite.
[19] **JULIE, K. et PERROT, L.** (2014), *Enseigner l'anglais*, Editions Hachette, p.85.

implique la coopération, le dépassement des difficultés de manière collective. L'enseignant pourra assigner certaines fonctions aux élèves ayant plus de compétences, celles de *« assistant teacher »* ou encore de *« co-teacher »* permettant ainsi de déléguer des tâches et de s'effacer pour favoriser la communication entre élèves. Ces responsabilités données permettent également d'instaurer un climat de confiance entre les élèves et l'enseignant, augmentant la motivation et favorisant les apprentissages. Les auteurs proposent d'utiliser le « scénario actionnel », dans lequel est proposé aux élèves *« une recherche active d'informations »*, un *« travail en pair work relevant du communicatif »*, motivés par *« des objectifs à atteindre de type actionnel »* [20].

3) Ma lecture des informations officielles pour un public de cycle 1

Comme les critiques des didacticiens ont pu l'étayer, le CECRL donne une définition plutôt imprécise et théorique de la perspective actionnelle. Il s'agira alors de faire une lecture raisonnée afin d'éclairer les préconisations du CECRL en prenant en compte le public de cycle 1. Pour cela, j'ai choisi de croiser les propos des Bulletins Officiels de 2008 et de 2015 avec ceux du CECRL dans le but de mettre en évidence les points fondamentaux et les spécificités du cycle 1 à prendre en compte pour enseigner les langues vivantes.

A l'école maternelle, **le langage** tient une place primordiale et il est la condition essentielle de réussite des élèves. En effet, l'un des objectifs essentiels est l'acquisition du langage. *« Utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir »*[21]. Par conséquent, il s'agira principalement de travailler sur les activités langagières orales (réagir et dialoguer, comprendre à l'oral), permettant aux élèves d'entrer en communication avec l'adulte et de comprendre un message. Par ailleurs, les auteurs du Bulletin Officiel préconisent l'enseignement des langues vivantes à partir de la moyenne section. *« Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non-verbaux et apprennent à parler »*. C'est à partir de trois-quatre ans qu'ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux et qu'ils apprennent à entrer en communication avec autrui. On pourrait alors comprendre pourquoi l'enseignement des langues vivantes est conseillé à partir de la moyenne section.

[20] **JULIE, K. et PERROT, L.** (2014), *Enseigner l'anglais*, Editions Hachette, p.106.
[21] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p.5.

Comme évoqué précédemment, la place de l'enseignement des langues vivantes au cycle 1 fut réaffirmée depuis la publication des nouveaux programmes de l'école maternelle. N'ayant jamais été en contact avec la langue anglaise, il s'agira principalement de faire découvrir aux élèves l'existence d'une autre langue que le français et de les sensibiliser à cette langue vivante. Les enseignants pourront utiliser des jeux, comptines, jeux de doigts ou toute autre activité ludique à laquelle les élèves *« peuvent donner du sens »*. Néanmoins, le Bulletin Officiel ne fait ni mention des cinq activités langagières ni des différentes compétences à acquérir ; aucun objectif de fin de cycle n'est également défini. Il est alors possible de se référer aux progressions du CP du Bulletin Officiel de 2012 qui *« respecte au plus près le programme de langues de l'école primaire et le descripteur de compétences du niveau A1 du CECRL, qui est la référence en la matière »*[22]. Celles-ci détaillent les différentes activités langagières et donnent des objectifs langagiers pour chacune d'entre elles.

D'autre part, **l'apprentissage par le jeu** est l'une des spécificités de l'école maternelle, qui permet « *aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres »*[23]. D'après une citation de Benjamin Franklin *« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends »*, l'apprentissage ne peut passer que par l'action, la manipulation. Rejoignant la définition de la perspective actionnelle donnée par le CECRL, le jeu est considéré comme un outil d'apprentissage pour l'enseignant mettant les élèves en action dans un certain contexte social.

De plus, la notion de tâches données aux élèves pourrait être utilisée dans le cadre de **la pédagogie de projet**, Selon la définition que donne Philippe Perrenoud, *« le projet est une entreprise collective qui suscite l'apprentissage de tous les savoirs : les savoir-être, les savoir-faire et les savoirs »*[24]. En effet, le projet est une pédagogie planifiée qui organise les différentes tâches à effectuer. Il s'appuie sur un contexte réel (une fête, une sortie d'école etc.) et aboutit à une réalisation concrète et collective (cuisiner un gâteau pour les parents, réaliser des plantations etc.). De plus, il rend l'élève acteur et responsable de son

[22] Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012, p. 15.
[23] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p.2.
[24] **PERRENOUD, P.** (1999), *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
Site : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
[consulté le 18/04/2015]

apprentissage puisque ce dernier va identifier les savoirs qu'il a déjà acquis et ceux qu'il lui reste à acquérir pour parvenir à la tâche suivante. On peut ainsi considérer que le projet pourrait être l'une des mises en pratique de la perspective actionnelle, donnant aux élèves différentes tâches à accomplir pour réaliser la production finale et permettant l'acquisition de compétences générales individuelles.

Enfin, la pédagogie de projet est une pédagogie transversale puisqu'elle touche tous les domaines de l'école maternelle, dont le domaine « Devenir élève »[25]. Au cours du cycle 1, l'enfant va progressivement adopter une posture d'élève en comprenant la fonction de l'école et en construisant sa personnalité au sein du groupe classe. Pour grandir, les élèves vont construire leurs apprentissages avec les autres, grâce au vivre ensemble. En prenant conscience du collectif, l'enfant va devenir un être social et entrer progressivement en communication avec les autres.

Dans le cadre du domaine « Agir et s'exprimer avec son corps », l'enfant va également pouvoir communiquer avec les autres avec leur corps en coopérant ou en s'opposant par le biais de jeux à règles, d'activités d'expression ou d'autres situations ludiques. Au travers d'actions à visée expressive ou artistique, il peut également s'inscrire dans une réalisation de groupe *« en participant à un projet collectif qui peut être porté au regard d'autres spectateurs »*[26]. Il serait ainsi intéressant de travailler ces domaines dans les situations d'apprentissage de langue vivante, en passant par des activités motrices et des jeux qui utilisent le corps comme outil de communication.

[25] Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008, Hors-série.
[26] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p.10.

<u>Partie 2</u> : La mise en place de la perspective actionnelle en classe de moyenne et grande section

1) Des didacticiens à l'adaptation pratique (choix de la méthodologie)

Comme on peut le voir en annexe 1, j'ai élaboré un questionnaire à destination des professeurs des écoles qui enseignent en école maternelle. J'ai voulu cibler particulièrement celui-ci pour des enseignants du cycle 1 pour me permettre d'en tirer des conclusions, d'une part, quant à l'enseignement des langues vivantes, d'autre part, quant à la connaissance du CECRL et de la perspective actionnelle.

Composé de 14 questions, le questionnaire comporte trois catégories de questions. Tout d'abord, les questions 1, 2, 3, 5 et 6 portent sur **le profil de l'enseignant** (la classe dans laquelle il exerce, son ancienneté, ses éventuelles habilitations). Les questions 4, 12, 13 et 14 portent sur **la connaissance et la mise en pratique du CECRL**. Enfin, les questions 7, 8, 9, 10 et 11 me permettront d'avoir plus d'informations sur **l'enseignement des langues vivantes au cycle 1.**

Mon objectif est d'avoir des réponses quant aux connaissances et pratiques des enseignants au regard de la perspective actionnelle et leur pratique de l'enseignement des langues vivantes. J'effectuerai des statistiques afin mettre en évidence l'écart éventuel entre la théorie et les pratiques actuelles dans les écoles.

De plus, il m'a paru évident de mettre en pratique les différentes méthodes issues de la perspective actionnelle pour en dégager des résultats quant à l'acquisition de compétences langagières. Ainsi, j'ai élaboré une séquence d'apprentissage afin de pouvoir tester mon adaptation de la perspective actionnelle.

Les différents supports et méthodes utilisés dans la séquence vont permettre à l'élève de le mettre en action et d'utiliser ses sens par l'apprentissage de chansons, l'utilisation d'une mascotte, de flashcards ainsi que de jeux corporels. Bien que la démarche de projet soit une pédagogie préconisée au cycle 1, j'ai choisi de ne pas la mettre en place de véritable projet aboutissant à une tâche finale et collective, en raison de sa complexité. Néanmoins, j'ai souhaité prendre en compte les spécificités de l'école maternelle en mettant l'accent sur le langage et l'apprentissage par le jeu.

Par ailleurs, j'ai choisi de faire cette initiation en utilisant une mascotte. En prenant appui sur cette dernière pendant les activités, elle constitue un outil qui fixe dans le temps le moment de langue vivante, permettant aux élèves de comprendre le passage de la langue française à la langue anglaise. Elle va donc les inciter à ne pas utiliser leur langue maternelle durant ce moment et va devenir un élément de motivation en stimulant la communication.

2) Présentation de la séquence en classe de MS-GS

J'ai choisi de mettre en place une séquence d'apprentissage fondée sur les différentes méthodes évoquées précédemment. Comme indiqué dans le Bulletin Officiel de 2015[27] qui préconise cet enseignement à partir de la moyenne section, cette séquence sera pratiquée en classe de moyenne et grande section, classe de la directrice de l'école où j'exerce actuellement en petite et moyenne section. La classe étant composée de 29 élèves dont 11 MS et 18 GS, il m'a alors fallut prendre en compte la diversité et le niveau des élèves. Composée de 5 séances, la séquence fut mise en œuvre une fois par semaine en demi-groupe sur une période d'un mois. Ayant un créneau horaire d'environ 40 minutes, chaque demi-groupe pratiquait pendant environ 15 à 20 minutes. La directrice prit en charge l'autre demi-groupe en salle de motricité ce qui me permit de travailler dans leur salle de classe.

Ayant choisi de travailler sur le thème des couleurs pour une question de simplicité, les objectifs langagiers de la séquence visent essentiellement l'expression orale puisque les élèves apprendront à saluer en utilisant un mot pour dire bonjour ou au revoir (hello, goodbye) et à utiliser quelques adjectifs de couleur (white, black, pink, yellow, red, blue, green, brown, orange). De plus, les objectifs visent également le développement de la compréhension orale chez les élèves qui devront comprendre les consignes de classe (look, hand up, point to) ainsi que les adjectifs de couleur (white, black, pink, yellow, red, blue, green, brown, orange).

[27] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 [consulté le 27 mars 2015]

Titre de la séquence : Découvrir les couleurs en anglais MS-GS

Séance 1

Objectif culturel : Comprendre l'existence d'autres langues que le français, découvrir la langue anglaise
Objectif langagier : Utiliser le mot "hello" pour dire bonjour et « goodbye » pour dire au revoir

Vocabulaire : hello, goodbye

Matériel : - Mascotte anglaise
- Carte du monde
- Poste de musique
- Chansons « Frère Jacques » et « Brother John ».

Modalités de travail : Groupe (demi- classe)

Durée	Déroulement	Rôle du maître	Rôle des élèves
20 min	1. L'enseignant introduit la mascotte pour faire comprendre aux élèves qu'ils vont parler en anglais : Présentation de la mascotte : *« Pendant mes vacances, je suis allée en Angleterre. J'ai ramené Cat, il ne parle pas français. »* L'enseignant situe le Royaume-Uni sur une carte du monde. *« C'est dans ce pays que Cat habite, en Angleterre. Et nous, où habitons-nous ? »*	1. Capter l'attention de tous par le biais de la mascotte qui sert de transition entre la langue française et anglaise. Aider les élèves à situer la France.	1. Nommer et situer la France sur une carte.
	2. L'enseignant fait parler la mascotte : *« Hello, my name is Cat »* Puis il demande : *« Comment s'appelle la mascotte ? »* L'enseignant donne la mascotte à un élève qui doit lui dire bonjour. Chaque élève se passe la mascotte après l'avoir salué.	2. Utiliser la mascotte pour parler en anglais. Répéter plusieurs fois le message de la mascotte puis en vérifier sa compréhension. Vérifier la bonne prononciation et articulation de	2. Reconnaître le prénom de la mascotte dans la phrase. Comprendre que la mascotte ne parle pas français mais anglais.

	3. L'enseignant fait écouter la chanson « Frère Jacques » aux élèves. Il fait ensuite écouter la version anglaise « Brother John ». La classe met en évidence que ce sont les mêmes chansons, la même musique, mais que la langue est différente (anglais). 4. La classe chante les deux versions de la chanson.	la phrase. 3. Faire émerger les remarques des élèves. Faire prendre conscience l'existence d'autres langues. 4. S'assurer que les élèves essayent de chanter. Faire comprendre que Frère Jacques s'appelle Brother John en anglais.	Nommer la langue parlée par la mascotte. Chaque élève salue la mascotte : *« Hello, Cat ! »* 3. Ecouter et comprendre qu'entre les deux chansons, la langue est différente. 4. Se familiariser avec l'anglais par la chanson sans avoir appris les paroles par cœur.

Séance 2

Objectifs langagiers: - Utiliser le mot "hello" pour dire bonjour et "goodbye" pour dire au revoir
- Comprendre les adjectifs de couleur (white, black, pink, yellow, red, blue, green, brown, orange)
- Comprendre les consignes de classe : look, hand up

Vocabulaire : hello, look, hand up, together, me, you, white, black, pink, yellow, red, blue, green, brown, orange

Matériel : - Mascotte anglaise
- Chanson « The colours song » *(voir annexe 4)*
- Flashcards de couleurs *(voir annexe 3)*
- Crayons de couleurs des 9 couleurs travaillées

Modalités de travail : Groupe (demi-classe)			
Durée	**Déroulement**	**Rôle du maître**	**Rôle des élèves**
20 min	1. L'enseignant utilise la mascotte pour faire comprendre aux élèves que l'on va parler en anglais. *« Hello ! »* 2. Il dit ensuite aux élèves que la mascotte aimerait leur faire écouter une chanson : « The colours song » 3. L'enseignant montre les flashcards de couleur une à une en les nommant : *« Look ! It is red. It is blue … »* 4. L'enseignant distribue à chaque élève un lot de crayons de couleurs des 9 couleurs travaillées. La mascotte explique le jeu par des gestes : il prononce une couleur : *« yellow, hand up !»*, et l'enseignant lève le crayon jaune. Dès que l'enseignant prononcera une couleur en anglais, les élèves devront lever le crayon correspondant à la couleur. <u>Complexification :</u> Chaque enfant possède un seul crayon de couleur (certains peuvent avoir la même couleur). Seuls les enfants qui possèdent la couleur prononcée doivent lever leur crayon.	1. S'assurer que chaque élève dise bonjour. 2. Chanter la chanson plusieurs fois. Faire prendre conscience que la chanson se chante sur le même air que « Frère Jacques » et « Brother John ». Faire des gestes pour comprendre *« together », « me », « you ».* 3. Répéter plusieurs fois les couleurs des flashcards. Faire des gestes pour faire comprendre la consigne « look ». 4. Expliquer le jeu par des gestes fait par la mascotte. S'assurer de la compréhension des consignes. <u>Différenciation :</u> utiliser les flashcards si les élèves rencontrent des difficultés.	1. Les élèves répondent à la mascotte par *« Hello, Cat ! »* 2. Ecouter la chanson attentivement. Tenter de chanter et faire les gestes. 3. Ecouter l'enseignant pour associer la couleur à la flashcard. 4. Ecouter l'enseignant et comprendre qu'il faut lever le crayon de couleur correspondant. Lever le crayon le plus rapidement possible si sa couleur est prononcée.

Séance 3

Objectifs langagiers: - Utiliser le mot “hello” pour dire bonjour et “goodbye” pour dire au revoir
- Comprendre les adjectifs de couleur (white, black, pink, yellow, red, blue, green, brown, orange)
- Comprendre les consignes de classe : look, point to

Vocabulaire : hello, point to, look, white, black, pink, yellow, red, blue, green, brown, orange

Matériel : - Mascotte anglaise
- Flashcards de couleurs *(voir annexe 3)*
- Chanson « The colours song » *(voir annexe 4)*

Modalités de travail : Groupe (demi- classe)

Durée	Déroulement	Rôle du maître	Rôle des élèves
15 min	1. L’enseignant débute la séance en disant bonjour à la mascotte et par l’écoute de la chanson « The colours song ».	1. Chanter et faire répéter les élèves. Montrer les flashcards en même temps que l’on prononce les couleurs. Faire des gestes en chantant.	1. Dire *« Hello Cat ! »* Chanter en prononçant les couleurs correctement, suivre le maître et faire les gestes qui accompagnent.
	2. Par l’intermédiaire de la mascotte, il fait un rappel des couleurs en affichant les flashcards au tableau : *« Look, It is green, It is brown… »* Après plusieurs répétitions, la mascotte fait semblant de se tromper de couleur : *« It is blue »* (montrant une flashcard rose)	2. Montrer les flashcards et dire la couleur qui correspond. Répéter plusieurs fois avec les élèves. Par l’intermédiaire de la mascotte, le maître dit la mauvaise couleur.	2. En collectif, répondre aux sollicitations de l’enseignant : donner la couleur correspondante. Comprendre que la mascotte s’est trompée de couleur et trouver la bonne réponse.
	3. L’enseignant explique le jeu suivant : tour à tour, les élèves se mettent debout devant le tableau. A l’annonce d’une couleur, ils doivent pointer la flashcard de la couleur correspondante.	3. Faire des gestes pour faire comprendre la consigne « point to ». S’assurer de la compréhension de la	3. Ecouter la couleur et montrer la flashcard correspondante.

		consigne. Annoncer une couleur en anglais : *« Point to the blue… »*	

Séance 4

Objectifs langagiers: - Utiliser le mot "hello" pour dire bonjour et "goodbye" pour dire au revoir
- Comprendre et utiliser les adjectifs de couleur (white, black, pink, yellow, red, blue, green, brown, orange)

Vocabulaire : hello, white, black, pink, yellow, red, blue, green, brown, orange

Matériel : - Mascotte anglaise
- Flashcards de couleurs
- Balle en mousse

Modalités de travail : Groupe (demi- classe)

Durée	Déroulement	Rôle du maître	Rôle des élèves
20 min	1. Rituel : dire bonjour à la mascotte Cat et chanter « The colours song »	1. Faire des gestes en chantant.	1. Dire *« Hello Cat ! »* Chanter en prononçant les couleurs correctement, suivre le maître et faire les gestes qui accompagnent.
	2. L'enseignant montre les flashcards une par une : l'élève qui porte la couleur sur l'un de ses vêtements lève la main et prononce la couleur.	2. Evaluation formative pour voir les progrès des élèves.	2. Lever la main si l'on porte la couleur sur ses vêtements. Nommer la couleur désignée.
	3. Ball game : Tous les élèves sont en cercle en salle de motricité. L'enseignant dit une couleur puis lance la balle à un élève qui doit la rattraper. Ce dernier dit une couleur puis lance la balle à un autre	3. S'assurer que chaque élève prononce une couleur et que les 9 couleurs soient utilisées.	3. Prononcer n'importe quelle couleur avant de lancer la balle.

	et ainsi de suite. Après que tous les élèves sont passés, ajouter une difficulté : l'élève qui a la balle nomme une couleur que porte un camarade puis lui lance la balle.	S'assurer que l'élève qui lance ne commette pas d'erreur, ou solliciter les autres élèves pour le corriger.	Puis observer un camarade et dire la couleur de son tee shirt ou pantalon avant de lui lancer la balle.

Séance 5 : Bilan

Objectifs langagiers: - Utiliser le mot "hello" pour dire bonjour et "goodbye" pour dire au revoir
- Comprendre et utiliser les adjectifs de couleur (white, black, pink, yellow, red, blue, green, brown, orange)

Vocabulaire : hello, white, black, pink, yellow, red, blue, green, brown, orange

Matériel : Mascotte anglaise
Bean bag et éléments des 9 couleurs travaillées
Dessins d'animaux
Fiche référence des couleurs
Feutres des 9 couleurs travaillées

Modalités de travail : Groupe (demi- classe)

Durée	Déroulement	Rôle du maître	Rôle des élèves
15min	Pour évaluer l'objectif **« comprendre les adjectifs de couleur »** : L'enseignant forme des groupes de 3 élèves et distribue le dessin de l'animal imaginaire à colorier par groupe. Sur chaque partie de l'animal est écrite une couleur. Chaque élève s'aide de sa fiche référence pour colorier une partie de l'animal.	Evaluer les élèves sur leur compréhension orale en passant de groupes en groupes.	- Identifier les couleurs écrites sur le dessin en s'aidant de la fiche référence. - Colorier la partie de l'animal de la couleur indiquée.
5 min	Pour évaluer l'objectif **« utiliser les adjectifs de couleur »** : Chaque groupe présente au reste de la classe son animal. Il nomme les couleurs qui le composent.	Evaluer les élèves sur leur expression orale, l'utilisation des adjectifs de couleur.	Présenter son animal en nommant les différentes couleurs en anglais.

Partie 3 : Analyse des données recueillies

1) Analyse des réponses aux questionnaires

Après distribution des questionnaires dans plusieurs écoles de différentes circonscriptions (circonscription de Bully-les-Mines et Arras 1) 17 questionnaires me sont retournés. Deux de ces questionnaires sont disponibles en annexe 2. Le nombre restreint de réponses ne pouvant me permettre de procéder à des analyses approfondies, je me contenterai d'interpréter ces résultats et d'en dégager quelques conclusions.

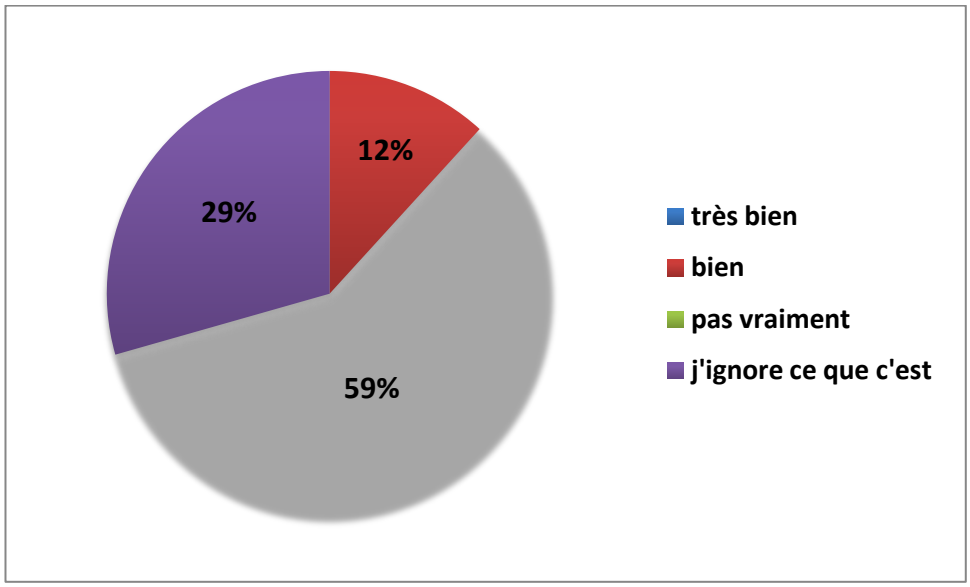
Tout d'abord, il s'agira d'apporter les réponses aux questions donnant des informations sur **le profil de l'enseignant**. En ce qui concerne la question 1 à choix multiple, 3 enseignants sur 17 enseignent en classe de TPS/MS. 1 enseignant exerce en PS, un autre en TPS/PS/MS, PS/MS et TPS/PS/MS/GS. 7 enseignants sur 17 enseignent en classe de MS/GS et 3 enseignants exercent en GS. Par ces résultats, on peut remarquer la fréquence des classes à double-niveau et la difficulté que pourrait comporter l'enseignement de l'anglais et son adaptation pour chaque niveau. En réponse à la question 2 portant sur l'ancienneté, aucun enseignant questionné n'exerce depuis moins de 5 ans. 4 enseignants sur 17 exercent depuis 5 à 10 ans, 5 enseignants depuis 10 à 15 ans, 3 enseignants depuis 15 à 20 ans. Enfin, 3 enseignants exercent depuis 20 à 25 ans et 2 enseignants depuis plus de 25 ans. On peut alors se poser la question suivante, question à laquelle il sera possible de répondre après analyse de toutes les réponses : les enseignants qui ont le moins d'ancienneté sont-ils ceux qui connaissent mieux le CECRL et qui pratiquent les langues vivantes dans leur classe ?

A la question 3 à choix multiple *« Vous travaillez par projets dans votre classe »*, 5 enseignants ont répondu *« parfois »* contre 12 enseignants qui ont répondu qu'ils travaillaient *« toujours »* en projets. On peut comprendre que cette pédagogie de projet est couramment utilisée en école maternelle. En effet, le projet possède une valeur pédagogique et éducative dans le sens où il permet à l'élève d'œuvrer avec les autres pour atteindre un but collectif, tout en étant acteur et responsable de ses apprentissages.

Concernant les habilitations et compétences en langues vivantes (questions 5 et 6), seuls 3 enseignants sont habilités en anglais et 2 en allemand. 4 enseignants se disent compétents en anglais et 3 en allemand. Enfin, 7 enseignants n'ont pas répondu à ces

questions ou ont répondu *« non »*, signifiant qu'ils n'ont aucune compétence en langues vivantes. Ainsi, sur 17 enseignants questionnés, seuls 5 ont été formés et ont reçu une habilitation en langues vivantes. Au regard de ces résultats, on peut alors se questionner sur l'importance de l'enseignement des langues vivantes aux yeux de l'institution.

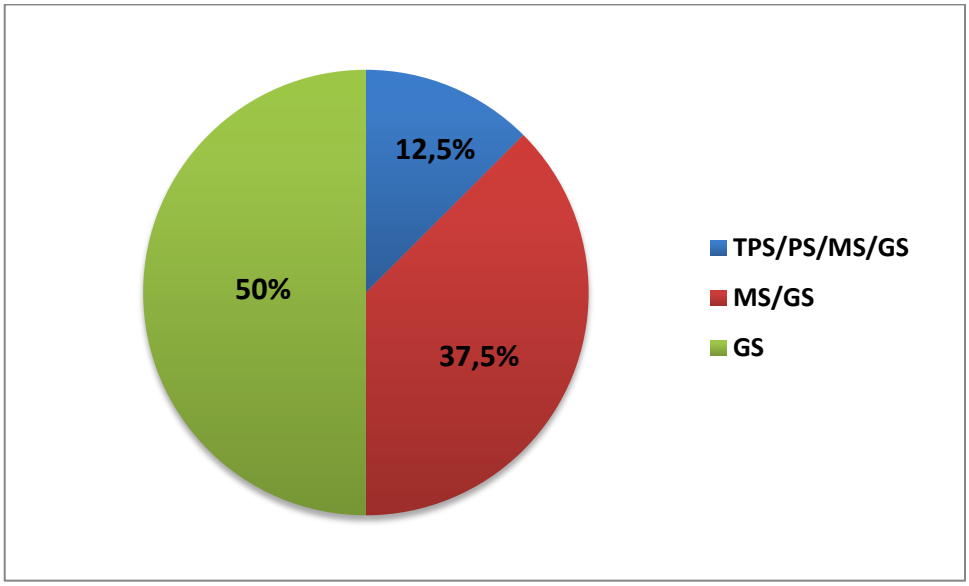
Passons aux réponses aux questions concernant **la connaissance et la mise en pratique du CECRL**. A la question 4, aucun enseignant n'a répondu qu'il connaissait très bien le CECRL. D'après les résultats, 2 enseignants connaissent le bien, 10 enseignants ne le connaissant pas vraiment et 5 ignorent ce que c'est. Afin d'être plus significatifs, ces résultats ont été traduits en pourcentages et regroupés de la manière suivante :



Il apparaît que, pour la majorité des enseignants, le CECRL n'est pas connu. A la question 12 *« Avez-vous déjà entendu parler de la perspective actionnelle ? »*, les résultats montrent qu'aucun des 17 enseignants ne la connait. De manière logique, on retrouve les mêmes résultats aux questions 13 *« L'avez-vous déjà mise en pratique ? »* et 14 *« Dans le cas où vous connaissez la perspective actionnelle mais que vous ne la mettez pas en pratique, expliquez pourquoi »*. Ainsi, les 17 enseignants ont répondu qu'ils ne l'ont jamais mise en pratique. On peut en déduire que les enseignants du cycle 1 ne connaissent ni utilisent le CECRL comme outil de référence pour construire leurs séquences d'anglais. On pourrait alors se demander si cela est dû à un manque d'intérêt ou de temps de leur part, ou à un manque d'information de la part de l'institution. Il sera par la suite intéressant de savoir si

les activités mises en place en langues vivantes sont celles préconisées par le CECRL et les didacticiens.

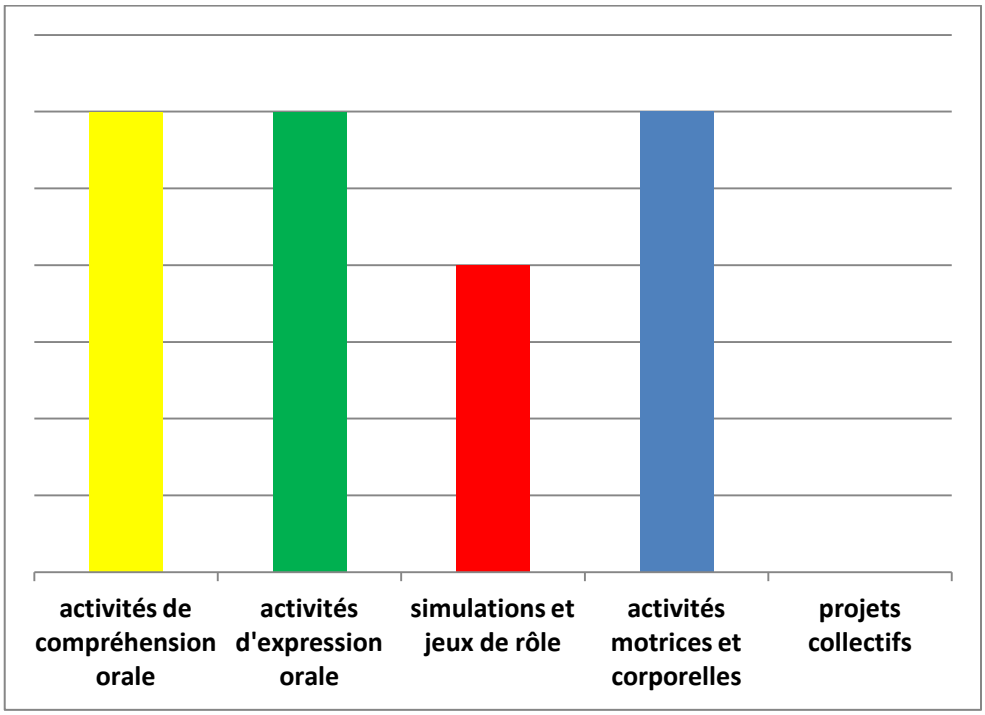
Concernant les questions en rapport avec **l'enseignement des langues vivantes**, j'ai choisi de mettre en lien les réponses aux questions 7, 8 et 9 afin de croiser les résultats. Sur les 17 enseignants, 9 n'enseignent jamais les langues vivantes, 5 l'ont déjà fait et 3 enseignent régulièrement. Les 8 enseignants qui pratiquent ou ont pratiqué les langues vivantes dans leur classe ont tous répondu qu'ils enseignaient celles-ci depuis moins de 5 ans. Enfin, tous ont répondu qu'ils enseignaient dans leur propre classe ; un enseignant a enseigné également en décloisonnement en GS. Grâce au graphique ci-dessous, il est intéressant de noter que pour la moitié des enseignants, les langues vivantes sont enseignées en GS, contre 3 enseignants en MS/GS et 1 seul enseignant en quadruple niveau. On peut ainsi voir que pour la majorité, les langues vivantes sont enseignées auprès des élèves les plus âgés de cycle 1, en classe de MS et GS.



Par ailleurs, il avait été suggéré précédemment que les enseignants pratiquant les langues vivantes pouvaient être ceux qui avaient le moins d'ancienneté. En croisant les résultats des questions 2 et 7, on peut constater que 3 des enseignants ont entre 5 et 10 ans d'ancienneté, 3 entre 10 et 15 ans, 1 entre 15 et 20 ans et 1 a plus de 25 ans d'ancienneté. Ces résultats ne sont pas assez significatifs pour en tirer des conclusion. En outre, en réponse à la question 8, les 8 enseignants ont répondu qu'ils enseignent ou ont enseigné les langues vivantes depuis moins de 5 ans. On peut alors penser que cet enseignement a

évolué et que la place de celui-ci au cycle 1 serait plus importante depuis ces quelques années. Pourtant, certains commentaires ajoutés à cette question montrent que pour certains, cet enseignement ne s'est effectué que de manière ponctuelle. Bien que ces questionnaires ne permettent pas d'en avoir la réponse, il aurait été intéressant d'en connaître les causes, ce qui pourrait faire l'objet de recherches ultérieures.

D'autre part, sur ces 8 enseignants pratiquants, 4 sont habilités, 3 sont compétents et 1 ne possède aucune compétence en langues. Sur les 9 enseignants restants, 8 n'ont aucune compétence, 1 est compétent en langues et 1 est habilité. Ainsi, de manière logique, les enseignants habilités et compétents en langues sont ceux qui pratiquent en majorité les langues vivantes.



Le graphique ci-dessous met en évidence les réponses à la question 10, portant sur les différents types d'activités utilisées lors des séquences de langue vivante. Sur les 8 enseignants pratiquant les langues, 7 ont coché les différentes activités. On peut ainsi constater que les activités de compréhension et expression orales ainsi que les activités motrices et corporelles sont privilégiées au cycle 1. Bien qu'ils soient préconisés par les didacticiens, les projets collectifs ne font pas du tout l'objet des séquences d'apprentissage. Pourtant, ces 8 enseignants ont affirmé qu'ils travaillaient toujours par projets (voir question 3), il aurait été logique qu'ils utilisent également la pédagogie de projet pour l'enseignant des langues.

J'ai également pu en apprendre davantage en laissant la possibilité aux enseignants de décrire un exemple d'activité mise en place. Sur les 5 enseignants ayant souhaité en dire plus, tous affirment passer par des comptines, chansons ou jeux de doigts. Deux enseignants utilisent des activités motrices et corporelles (chansons chorégraphiées, rondes). Enfin, un enseignant décrit qu'il se sert d'une marotte en expression orale en utilisant du vocabulaire courant ; un autre choisit de privilégier les activités de compréhension orale à l'aide de flashcards (il explique que l'ensemble des activités est mené en utilisant le support *« Playtime A d'Oxford University Press »*). Par ailleurs, il aurait été intéressant d'en apprendre davantage sur les choix didactiques de ces enseignants.

La question 11 à choix multiple porte sur les raisons qu'ont les enseignants de ne pas pratiquer les langues vivantes dans leur classe. Les réponses à cette question sont particulièrement importantes puisqu'ils me permettront de savoir pourquoi cette pratique n'est pas courante et peut-être d'y apporter des solutions. Sur les 9 enseignants non pratiquants, 2 indiquent que cela est par manque de temps, 5 affirment que ce n'est pas une pratique d'école mais aucun n'est contre cet enseignement. Enfin, 3 ajoutent qu'ils ne sont ni formés ni habilités pour le faire, et 1 explique qu'il ne *« maîtrise pas l'anglais »,* qu'il lui *« manque du temps pour [se] former et découvrir. »* On peut ainsi se rendre compte que pour la majorité d'entre eux, les pratiques d'école les ancrent dans des habitudes qu'il ne faut modifier, et l'enseignement des langues vivantes n'en fait pas partie. De plus, la raison n'est pas un manque de temps, mais bien un manque de formation de la part de l'institution. Peut-être serait-il souhaitable d'organiser des journées de formation continue permettant aux enseignants à la fois d'être habilités en langues et d'avoir des pistes didactiques pour les enseigner.

2) Résultats et analyse et la séquence mise en œuvre

Après avoir mis en œuvre la séquence d'apprentissage, il s'agit maintenant de décrire les séances, d'analyser leurs contenus et de faire un bilan des compétences acquises. Cette analyse réflexive permettra également de mettre en évidence l'écart éventuel entre les situations d'apprentissage et objectifs initialement prévus et les objectifs réellement atteints.

Lors de la première séance, les élèves étaient curieux de savoir pourquoi j'avais amené une mascotte dans la classe. J'ai réussi à capter l'attention de tous les élèves qui étaient très réceptifs à l'histoire de la mascotte. Lorsque j'ai fait parler la mascotte, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont trouvé qu'elle parlait en anglais. Ils ont également su situer la France sur le globe terrestre et ont nommé le pays Angleterre. Sans leur traduire la chanson anglaise, les élèves ont su reconnaître que la chanson « Brother John » était la version française de « Frère Jacques ». J'ai utilisé les mêmes gestes lorsque je chantais les deux chansons, permettant aux élèves de se repérer et de participer même s'ils ne connaissaient pas les paroles de la chanson anglaise. L'utilisation de gestes a donc permis aux élèves de se retrouver dans la chanson et de participer à un acte de communication.

L'objectif culturel a donc été atteint puisque les élèves ont pris conscience de l'existence d'une autre langue que le français, l'anglais. Pour la plupart, ils ont utilisé le mot « hello » pour dire bonjour à la mascotte, et « goodbye » ou « bye bye » pour lui dire au revoir. Néanmoins, certains manifestèrent une réticence envers la mascotte et n'osèrent ni lui parler ni la caresser, probablement dû à une certaine timidité. Par ailleurs, j'ai ajouté un autre objectif langagier lors de cette séance, celui de savoir se présenter en utilisant la phrase « My name is … ». Chaque élève a tenté de répéter, avec certaines difficultés. Je leur ai fait répéter plusieurs fois en articulant les mots.

Lors de la séance 2, les élèves se souvenaient de tous les éléments langagiers appris (hello, my name is, goodbye). J'ai ensuite utilisé la chanson « The colours song » pour introduire les couleurs « red », « black », « yellow », « pink », « green » et « blue ». Cette chanson se chante sur le même air que la chanson « Frère Jacques », ce qui permit aux élèves de faire le lien avec la séance 1 et d'avoir des repères. Bien que ce soit la première fois que j'introduis la chanson, j'ai remarqué que certains élèves tentent de comprendre les paroles et de les reproduire, tout en faisant les mêmes gestes que moi.

Puis, j'ai utilisé les flashcards, présentant les couleurs de la chanson dans des étoiles de même taille. Pour chaque flashcard, j'utilise le mot « look » et je répète plusieurs fois la couleur. J'ai utilisé un geste pour faire comprendre le mot « look », permettant aux élèves de comprendre sans avoir besoin de traduire ce mot. Enfin, j'ai fait parler la mascotte pour expliquer le jeu des crayons de couleurs. J'ai ainsi montré une flashcard d'une couleur, prononcé la consigne « hand up » et levé le crayon de la couleur correspondante. Sans passer par la langue française, tous les élèves ont compris aisément la consigne et participèrent. Contrairement à ce que j'avais prévu, j'ai utilisé les flashcards de couleur et

je n'ai pas simplement énoncé la couleur sans support. J'ai choisi cette simplification car les élèves n'ont découvert le nom des couleurs que lors de cette séance, j'ai alors estimé qu'il était trop rapide d'énoncer les couleurs sans utiliser les flashcards. Pour complexifier le jeu, je n'ai ensuite donné qu'un seul crayon de couleur aux élèves. Certains possédant la même couleur, ils durent être le plus rapide pour lever leur crayon, ce qui permit aux élèves d'être motivés grâce à ce sentiment de compétition.

Par cette séance, les élèves ont ainsi pu commencer à retenir et comprendre certains adjectifs de couleurs et comprendre les consignes « look » et « hand up ».

Durant la séance 3, j'ai souhaité ajouter des variables quant à l'utilisation des flashcards afin de travailler les couleurs par différentes activités. Après les rituels effectués (dire bonjour à la mascotte et chanter la chanson des couleurs), j'ai demandé aux élèves de reconstituer les couleurs de la chanson en plaçant les flashcards dans l'ordre au tableau, pendant que les autres chantent. Pour la plupart, l'exercice fut réussi, mais pour d'autres, il fut encore difficile d'associer le nom à la couleur aussi rapidement. Par l'intermédiaire de la mascotte, j'ai nommé les couleurs et commis quelques erreurs sur les couleurs connues des élèves. J'ai remarqué que certains me corrigèrent et nommèrent la couleur correspondante. Enfin, j'interrogeai chaque élève au tableau, pour me pointer une couleur que je venais de nommer. Alors que les couleurs « black », « red », « blue » et « pink » semblent avoir été retenues, les couleurs « green » et « yellow » semblent encore difficiles pour les élèves, peut-être dû à la difficulté de prononciation et à la longueur des mots. En fin de séance, j'ai présenté les couleurs « orange », « brown » et « white » en affichant les flashcards au tableau et en faisant répéter les couleurs. Selon moi, j'aurais dû introduire toutes les couleurs dès le début dans la chanson pour faciliter la mémorisation de ces 3 couleurs. A ce stade de la séquence, certains élèves ont mémorisé toutes les couleurs, d'autres confondent encore.

Lors de la séance 4, j'ai choisi d'ajouter en rituel la reconstitution de la chanson avec les flashcards, travail effectué en séance 3. Les élèves placent donc les flashcards dans l'ordre de la chanson. Puis, en salle de motricité, j'ajoutai une activité préalable au « ball game » prévu. En effet, en montrant chaque flashcard une par une, je demandai aux élèves qui portait du « pink », du « green » ou encore du « white » sur soi. Après réflexion, il aurait été peut-être plus judicieux de ne pas montrer les flashcards mais de n'utiliser que les mots afin de faire travailler la mémorisation des élèves. Puis, les élèves se mirent en

ronde pour jouer au « ball game » : j'expliquai les consignes en français car j'estimai impossible pour moi d'expliquer le jeu en anglais. Les élèves ont tous participé et ont prononcé une couleur avant de lancer la balle. Certains se sont fait aider car ils ne trouvaient pas de couleur spontanément. Nous avons également joué au jeu en version plus complexe, les élèves devaient alors choisir un camarade, trouver la couleur qu'il portait, la nommer et lui lancer la balle. Les élèves réussirent tous à nommer au moins une couleur, bien que je remarquai que ce fut souvent les mêmes couleurs qui furent nommées (« blue », « red », « pink »).

La séance 5 constitua un bilan des séances précédentes quant à l'acquisition des adjectifs de couleurs. Pour évaluer l'objectif « comprendre les adjectifs de couleur », j'ai constitué des groupes hétérogènes de 2 ou 3 élèves (composés de MS et de GS) qui avaient pour tâche de colorier un dessin d'animal. Comme on peut le voir en annexe 5, ces dessins sont légendés de noms de couleurs écrits en capitales d'imprimerie. Chaque groupe avait alors 3 ou 4 couleurs différentes composant leur dessin. Pour associer le nom à la couleur, les élèves purent s'aider d'une fiche référence *(voir annexe 7)* composée des noms des 9 couleurs travaillées et d'une étoile de couleur (symbole utilisé en flashcards). Durant cette première partie, je me suis déplacée de groupes en groupes pour vérifier la compréhension de la consigne et la participation de chacun dans le groupe. Je remarquai que tous avaient compris comment utiliser la fiche référence. Tous les élèves colorièrent leur animal de la couleur indiquée, sans commettre d'erreur *(voir annexe 6).* Néanmoins, on pourrait se demander si cet exercice permet véritablement de vérifier leur compréhension orale, ou s'il s'agissait simplement de faire des correspondances de termes entre le dessin et la fiche référence.

La deuxième partie de la séance consistait en une présentation de l'animal colorié aux autres élèves, permettant d'évaluer l'objectif « utiliser les adjectifs de couleur ». Chaque groupe vint alors au tableau pour nommer leur animal et les couleurs qui le composaient. Concernant le premier demi-groupe, je remarquai que les couleurs que les élèves nommèrent avec facilité étaient « red », « black », « blue », « pink » et « yellow ». Les couleurs « green », « brown », « white » et « orange » n'ont pas été restituées. Pour le deuxième demi-groupe (composé de plus d'élèves de GS que de MS), les couleurs « yellow », « green », « brown », « orange », « pink », « red », « blue », « black » ont été utilisées par la majorité des élèves, alors que « white » et « brown » n'ont pas été restitués pour d'autres. Par ailleurs, j'ai pu constater que certains élèves avaient pour réflexe

d'utiliser le français pour nommer les couleurs. Je leur ai alors rappelé que l'on utilisait seulement l'anglais.

Ainsi, ce sont les couleurs « brown », « green », « orange » et « white » qui ont posé le plus de problème et qui ont été le moins retenues par les élèves. On peut penser que cet écueil est dû à l'introduction tardive des couleurs « brown », « orange » et « white ». De plus, ces couleurs sont composés de phonèmes qui n'existent pas dans la langue française, tels que le [aɪ] de « white », le [aʊ] de « brown » et le [ɪn] de « orange ». Au contraire, les petits mots « red », « blue », « black » et « pink » ont été plus facilement retenus. On pourrait se demander pourquoi « yellow », qui n'est pas un mot court, a été facilement retenu. On pourrait penser que sa proximité phonétique avec « hello » a pu permettre une meilleure mémorisation.

3) Bilan : vers une réelle acquisition de compétences langagières au cycle 1 ?

Ainsi, la mise en pratique d'une séquence de langues vivantes en classe de grande section m'a permis d'en tirer certaines conclusions. D'après les résultats du bilan que constitue la séance 5, on peut constater que la majorité des élèves ont acquis des compétences sociolinguistiques et linguistiques. En effet, l'objectif langagier « saluer en utilisant un mot pour dire bonjour ou au revoir » fut atteint par l'ensemble de la classe. De plus, les objectifs langagiers « comprendre et utiliser quelques adjectifs de couleur » ont pu être atteints pour la majorité des élèves.

Néanmoins, il est important de souligner la difficulté que fut l'évaluation de la compréhension et de l'expression orales des élèves. Les séances se pratiquant en groupe, il me fut impossible d'évaluer toutes les couleurs ni d'évaluer chaque élève. Il aurait été nécessaire d'isoler chaque élève et de l'évaluer de manière individuelle pour avoir des résultats plus significatifs. De plus, cette séquence mise en œuvre ponctuellement ne me semble pas suffisante pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences durablement. En effet, certains objectifs langagiers de ma séquence n'étaient prévus que pour une seule séance (consignes de classe), ce qui ne peut permettre une acquisition durable. Bien qu'ils aient gardé quelques notions en tête, on ne peut parler de réelle acquisition de compétences mais plutôt d'une sensibilisation à la langue anglaise par le biais de la perspective actionnelle. L'utilisation de la mascotte, les jeux, chansons et activités motrices ont amené

les élèves à découvrir et à manipuler la langue de manière ludique, sans un travail sur la langue en elle-même mais en insistant sur la spontanéité de celle-ci.

Un travail sur l'année dans sa propre classe m'aurait paru plus approprié et aurait permis aux élèves d'être imprégnés de la langue anglaise. Inspiré d'un projet culturel pour une classe de CP[28], ce travail aurait pu prendre la forme d'un projet pluridisciplinaire regroupant différents domaines de cycle 1 (« S'approprier le langage », « Découvrir les formes et les grandeurs », « Agir et s'exprimer avec son corps »), ayant pour *« projet actionnel »* la fabrication d'un jeu de *memory*.

Après réflexion, le choix de la méthode utilisé dans ce mémoire aurait pu être étayé par d'autres démarches. En effet, il aurait été intéressant d'observer des séances de langues vivantes dans des classes de cycle 1 et d'interroger les enseignants sur leurs choix didactiques, afin d'en savoir davantage sur leurs méthodes. Lors de ces séances, des grilles d'observations auraient pu être remplies afin de connaître les objectifs langagiers et culturels de la séance, les différentes activités langagières mises en place, les tâches données aux élèves, la place de l'enseignant, les supports utilisés, les modes de travail (collectif, groupe, individuel, oral, écrit), l'activité des élèves (leur prise de parole, la communication avec les pairs, leur motivation).

[28] **FRABOUL, J., KERVRAN, M., MARTY, I. et MOREL, G.** (2010), *Snap Dragon, Projets culturels pour l'apprentissage de l'anglais, Guide pédagogique : CP – Niveau A1*, SCEREN-CRDP de Bretagne.

Conclusion :

L'objectif des recherches était de savoir si la perspective actionnelle pouvait être adaptée au cycle 1 et s'il était possible de simplifier cette démarche en l'appropriant à ce cycle pour permettre l'acquisition des compétences langagières. En m'interrogeant tout d'abord sur la place de l'enseignement des langues vivantes au cycle 1 dans les textes officiels, j'ai ensuite pu dresser un parallèle avec les pratiques enseignantes. Mes recherches ont mis en évidence le fait que les langues vivantes étaient très peu enseignées au cycle 1. Les enseignants pratiquant les langues vivantes estiment manquer de formation ou de temps et ne sont pas habilités pour cet enseignement. Néanmoins, depuis la publication des nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015, la place réaffirmée des langues vivantes pourrait permettre de faire évoluer cet enseignement vers une pratique plus courante, amenant peut-être les enseignants à bénéficier d'une formation en langues.

De manière fortuite, les pratiques actuelles en langues s'avèrent tournées vers la perspective actionnelle, utilisant les activités motrices et corporelles, les jeux et les chants. Bien que les résultats montrent une méconnaissance du CECRL et notamment de la perspective actionnelle chez les enseignants, les spécificités de l'école maternelle résultent être une alternative permettant de mettre en pratique cette démarche de manière adaptée. Il serait alors profitable d'utiliser le jeu, la manipulation et la pédagogie de projet au service de la démarche actionnelle en donnant aux enseignants les moyens de prendre connaissance des textes officiels.

Enfin, il est nécessaire de noter les limites de l'adaptation de la perspective actionnelle au cycle 1. En effet, il est indispensable de prendre en compte le public, ses capacités et donc d'adapter son enseignement et de revoir les objectifs à la baisse. Chez des élèves de 4-5 ans, il est difficile de mettre en place des situations de communication entre élèves tant prônées par le CECRL, et encore moins d'évaluer s'ils ont réellement acquis des compétences langagières. Les attentes de la perspective actionnelle seraient-elles trop exigeantes par rapport aux pratiques de classe ? Serait-il possible d'élaborer une progression spécifique pour le cycle 1 ? Ces questions, auxquelles je n'ai pas la réponse, reste en suspens et pourraient faire l'objet de recherches ultérieures.

Plan détaillé :

- Partie 1 : Présentation de la perspective actionnelle selon différents angles

1) Le cadrage théorique : la perspective actionnelle selon les B.O et le CECRL
2) Un point de vue critique : les réflexions des didacticiens
3) Ma lecture des informations officielles pour un public de cycle 1

- Partie 2 : La mise en place de la perspective actionnelle en classe de moyenne et grande section

1) Des didacticiens à l'adaptation pratique (choix de la méthodologie)
2) Présentation de la séquence en classe de MS-GS

- Partie 3 : Analyse des données recueillies

1) Analyse des réponses aux questionnaires
2) Résultats et analyse de la séquence mise en œuvre
3) Bilan : vers une réelle acquisition de compétences langagières au cycle 1 ?

Conclusion

Annexe 1

QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PROFESSEURS DES ECOLES

Les réponses à ce questionnaire me permettront de savoir si la perspective actionnelle est connue parmi les professeurs des écoles enseignant au cycle 1 et si la pratique des langues vivantes est courante dans les écoles maternelles. Ce questionnaire reste totalement anonyme.

1. Vous enseignez en classe de :

☐ TPS ☐ PS ☐ MS ☐ GS

2. Vous enseignez depuis :

☐moins de 5 ans ☐5-10 ans ☐10-15 ans ☐5-20 ans ☐20-25 ans ☐plus de 25 ans

3. Vous travaillez par projets dans votre classe :

☐ toujours ☐ parfois ☐ jamais

4. Avez-vous déjà entendu parler de la perspective actionnelle ?

☐ oui ☐ non

5. L'avez-vous déjà mise en pratique ?

☐ oui ☐ non

Si oui, expliquez comment :

_____

_____

6. Vous connaissez le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) :

☐ très bien ☐ bien ☐ pas vraiment ☐ j'ignore ce que c'est

7. Vous êtes habilité(e) en langues vivantes :

☐ anglais ☐ allemand
☐ espagnol Autre : _____

8. Vous n'êtes pas habilité(e), mais compétent(e) en langues vivantes :

☐ anglais ☐ allemand
☐ espagnol Autre : _____

9. Vous enseignez les langues vivantes :

☐ régulièrement ☐ cela m'est arrivé ☐ jamais

Si vous avez répondu OUI à la question 9 :

10. Vous enseignez les langues depuis :

☐moins de 5 ans ☐5-10 ans ☐10-15 ans ☐5-20 ans ☐20-25 ans ☐plus de 25 ans

11. Vous enseignez les langues vivantes :

☐ dans votre classe ☐ en décloisonnement dans une autre classe
Précisez la classe : _____

12. Vos séquences de langue vivante sont le plus souvent : *(plusieurs réponses possibles)*

☐ des activités de compréhension orale
☐ des activités d'expression orale
☐ des simulations et jeux de rôle
☐ des activités motrices et corporelles
☐ des projets collectifs

Expliquez en détail un exemple d'activité mise en place :

_____

_____

_____

Si vous avez répondu NON à la question 9 :

13. Vous n'enseignez pas les langues vivantes parce que :

☐ vous n'avez pas le temps ☐ ce n'est pas une pratique de l'école
☐ vous êtes contre l'enseignement des langues vivantes à l'école maternelle

Autre :
_____

Annexes 2 : 2 questionnaires renseignés

QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PROFESSEURS DES ECOLES

Dans le cadre de mon mémoire, j'effectue un travail de recherche sur la perspective actionnelle au cycle 1. Les réponses à ce questionnaire me permettront d'obtenir des données qui serviront de base à mon analyse. Merci de bien vouloir répondre à toutes les questions.

1. Vous enseignez en classe de : *(plusieurs réponses possibles)*

☐ TPS ☐ PS ☐ MS ☒ GS

2. Vous enseignez depuis :

☐moins de 5 ans ☒5-10 ans ☐10-15 ans ☐5-20 ans ☐20-25 ans ☐plus de 25 ans

3. Vous travaillez par projets dans votre classe :

☒ toujours ☐ parfois ☐ jamais

4. Vous connaissez le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) :

☐ très bien ☒ bien ☐ pas vraiment ☐ j'ignore ce que c'est

5. Vous êtes habilité(e) en langues vivantes : Non

☐ anglais ☐ allemand
☐ espagnol Autre : _____

6. Vous n'êtes pas habilité(e), mais compétent(e) en langues vivantes :

☒ anglais ☒ allemand
☐ espagnol Autre : _____

7. Vous enseignez les langues vivantes :

☐ régulièrement ☒ cela m'est arrivé ☐ jamais

Si vous avez répondu OUI à la question 7 :

8. Vous enseignez les langues depuis :

☒moins de 5 ans ☐5-10 ans ☐10-15 ans ☐5-20 ans ☐20-25 ans ☐plus de 25 ans

9. Vous enseignez les langues vivantes :

☒ dans votre classe ☐ en décloisonnement dans une autre classe
Précisez la classe : _____

10. Vos séquences de langue vivante sont le plus souvent : *(les réponses choisies sont à numéroter dans l'ordre de pratique)*

- [x] des activités de compréhension orale
- [ ] des activités d'expression orale
- [ ] des simulations et jeux de rôle
- [x] des activités motrices et corporelles
- [ ] des projets collectifs

Expliquez en détail un exemple d'activité mise en place :

je fais des champs qui amènent des notions motrices (rondes, jeux de doigts, verbes d'actions ...)

Si vous avez répondu NON à la question 7 :

11. Vous n'enseignez pas les langues vivantes parce que :

- [ ] vous n'avez pas le temps
- [ ] ce n'est pas une pratique de l'école
- [ ] vous êtes contre l'enseignement des langues vivantes à l'école maternelle

Autre :

12. Avez-vous déjà entendu parler de la perspective actionnelle ?

- [ ] oui
- [x] non

Si oui, où en avez-vous entendu parler ?

13. L'avez-vous déjà mise en pratique ?

- [ ] oui
- [ ] non

Si oui, expliquez comment :

14. Dans le cas où vous connaissez la perspective actionnelle mais que vous ne la mettez pas en pratique, expliquez pourquoi :

QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PROFESSEURS DES ECOLES

Dans le cadre de mon mémoire, j'effectue un travail de recherche sur la perspective actionnelle au cycle 1. Les réponses à ce questionnaire me permettront d'obtenir des données qui serviront de base à mon analyse. Merci de bien vouloir répondre à toutes les questions.

1. Vous enseignez en classe de : *(plusieurs réponses possibles)*

☐ TPS ☐ PS ☒ MS ☒ GS

2. Vous enseignez depuis :

☐moins de 5 ans ☒5-10 ans ☐10-15 ans ☐5-20 ans ☐20-25 ans ☐plus de 25 ans

3. Vous travaillez par projets dans votre classe :

☐ toujours ☒ parfois ☐ jamais

4. Vous connaissez le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) :

☐ très bien ☐ bien ☐ pas vraiment ☒ j'ignore ce que c'est

5. Vous êtes habilité(e) en langues vivantes :

☐ anglais ☒ allemand
☐ espagnol Autre : _____

6. Vous n'êtes pas habilité(e), mais compétent(e) en langues vivantes :

☐ anglais ☒ allemand
☐ espagnol Autre : _____

7. Vous enseignez les langues vivantes :

☐ régulièrement ☐ cela m'est arrivé ☒ jamais

Si vous avez répondu OUI à la question 7 :

8. Vous enseignez les langues depuis :

☐moins de 5 ans ☐5-10 ans ☐10-15 ans ☐5-20 ans ☐20-25 ans ☐plus de 25 ans

9. Vous enseignez les langues vivantes :

☐ dans votre classe ☐ en décloisonnement dans une autre classe
Précisez la classe : _____

10. Vos séquences de langue vivante sont le plus souvent : *(les réponses choisies sont à numéroter dans l'ordre de pratique)*

- ☐ des activités de compréhension orale
- ☐ des activités d'expression orale
- ☐ des simulations et jeux de rôle
- ☐ des activités motrices et corporelles
- ☐ des projets collectifs

Expliquez en détail un exemple d'activité mise en place :

Si vous avez répondu NON à la question 7 :

11. Vous n'enseignez pas les langues vivantes parce que :

- ☐ vous n'avez pas le temps
- ☐ ce n'est pas une pratique de l'école
- ☐ vous êtes contre l'enseignement des langues vivantes à l'école maternelle

Autre :
Je ne maîtrise pas l'anglais. Et il me manque du temps pour me former ou découvrir

12. Avez-vous déjà entendu parler de la perspective actionnelle ?

- ☐ oui
- ☒ non

Si oui, où en avez-vous entendu parler ?

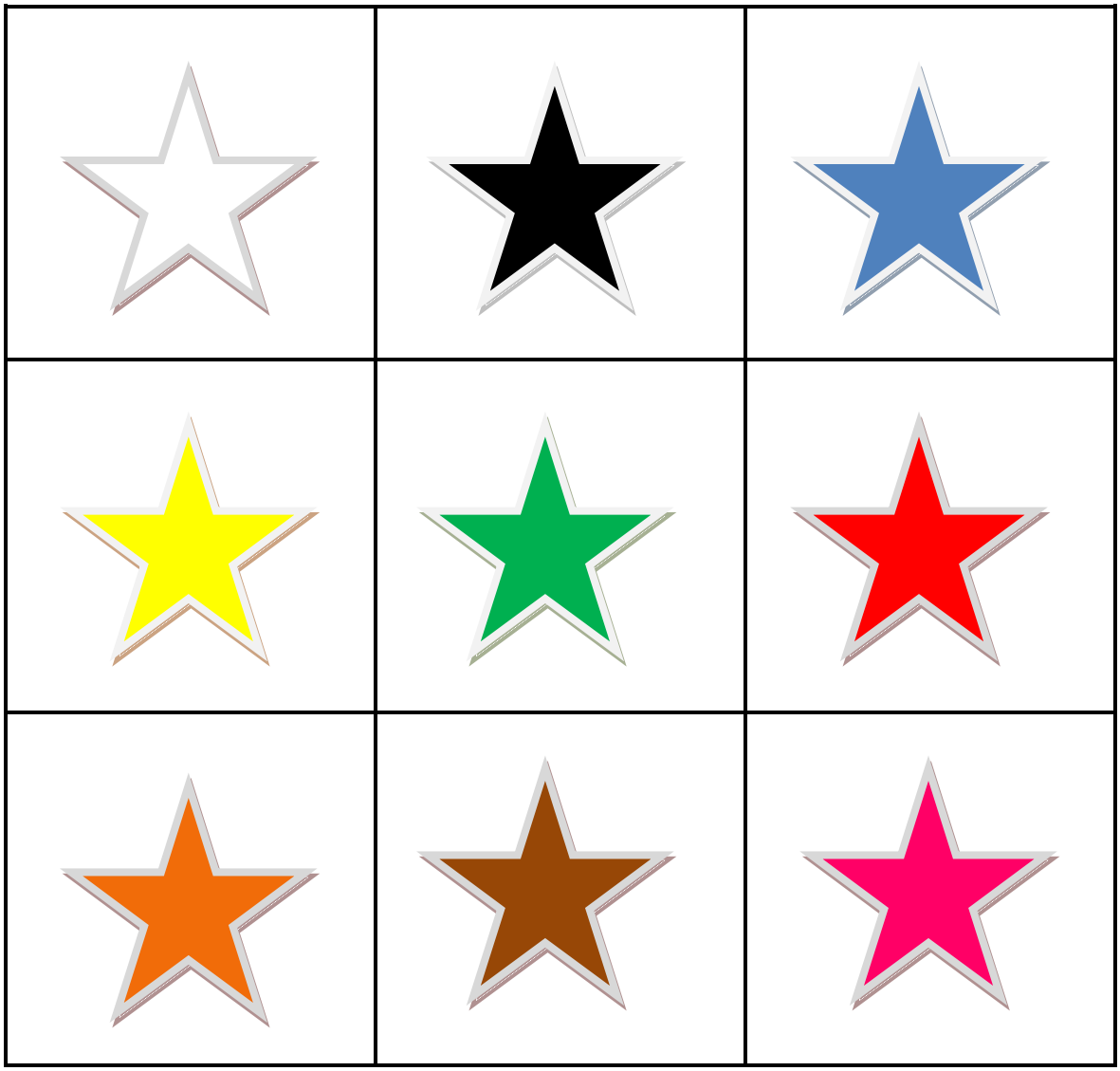
13. L'avez-vous déjà mise en pratique ?

- ☐ oui
- ☐ non

Si oui, expliquez comment :

14. Dans le cas où vous connaissez la perspective actionnelle mais que vous ne la mettez pas en pratique, expliquez pourquoi :

Annexe 3 : Flashcards utilisées (taille réduite)



Annexe 4 : Chanson « The colours song »

The colours song

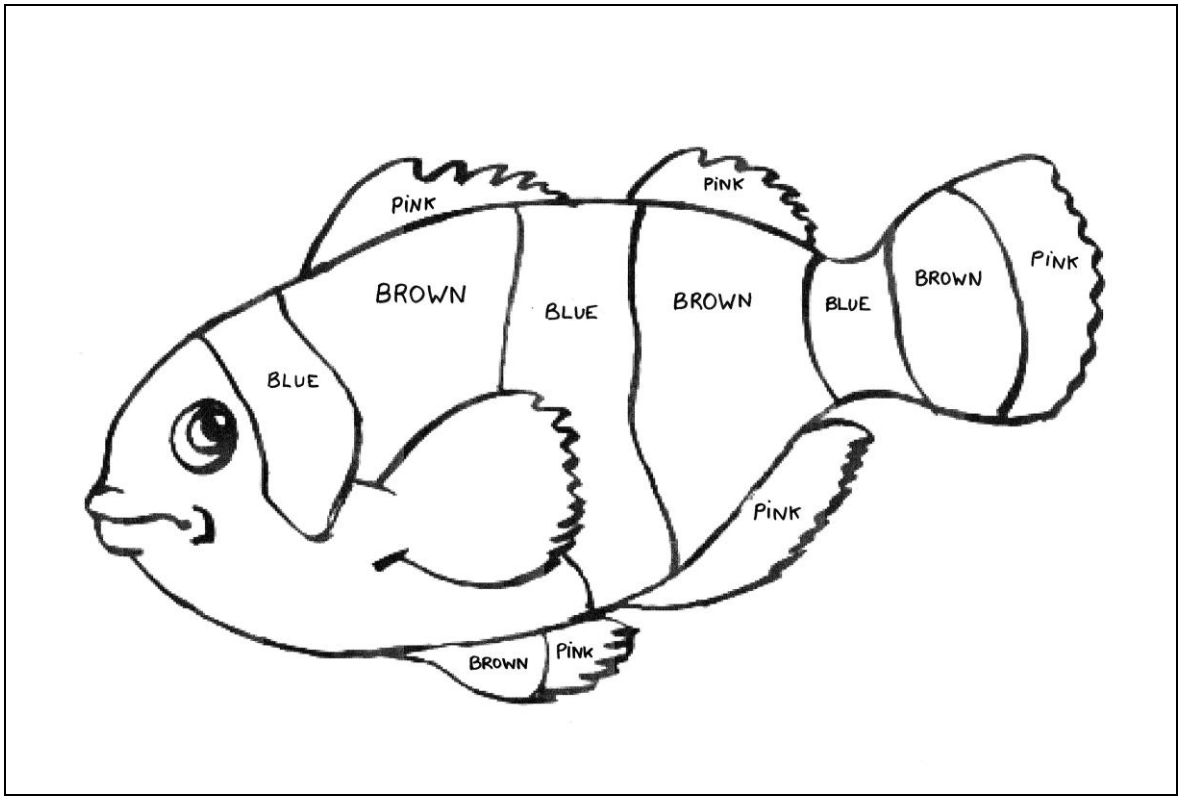
Red black yellow
Red black yellow

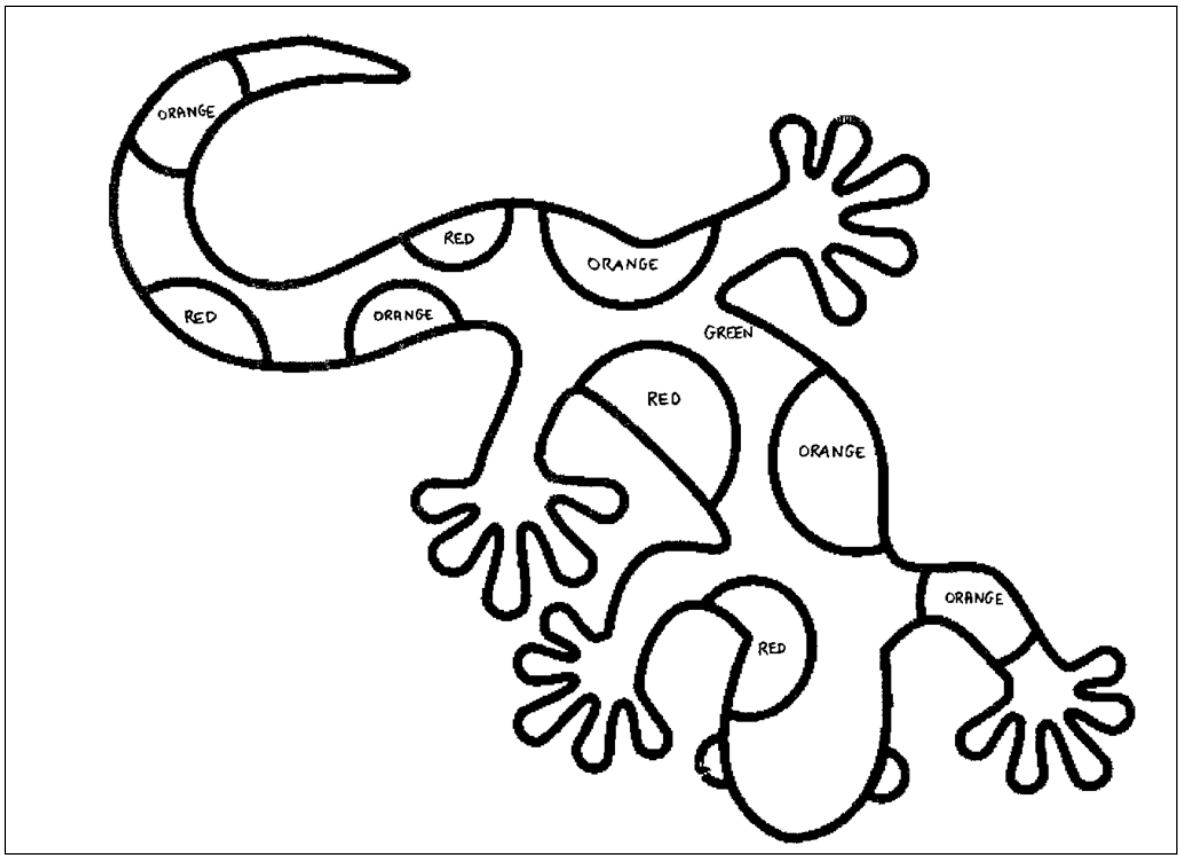
Pink green blue
Pink green blue

Sing a song together
Sing a song together

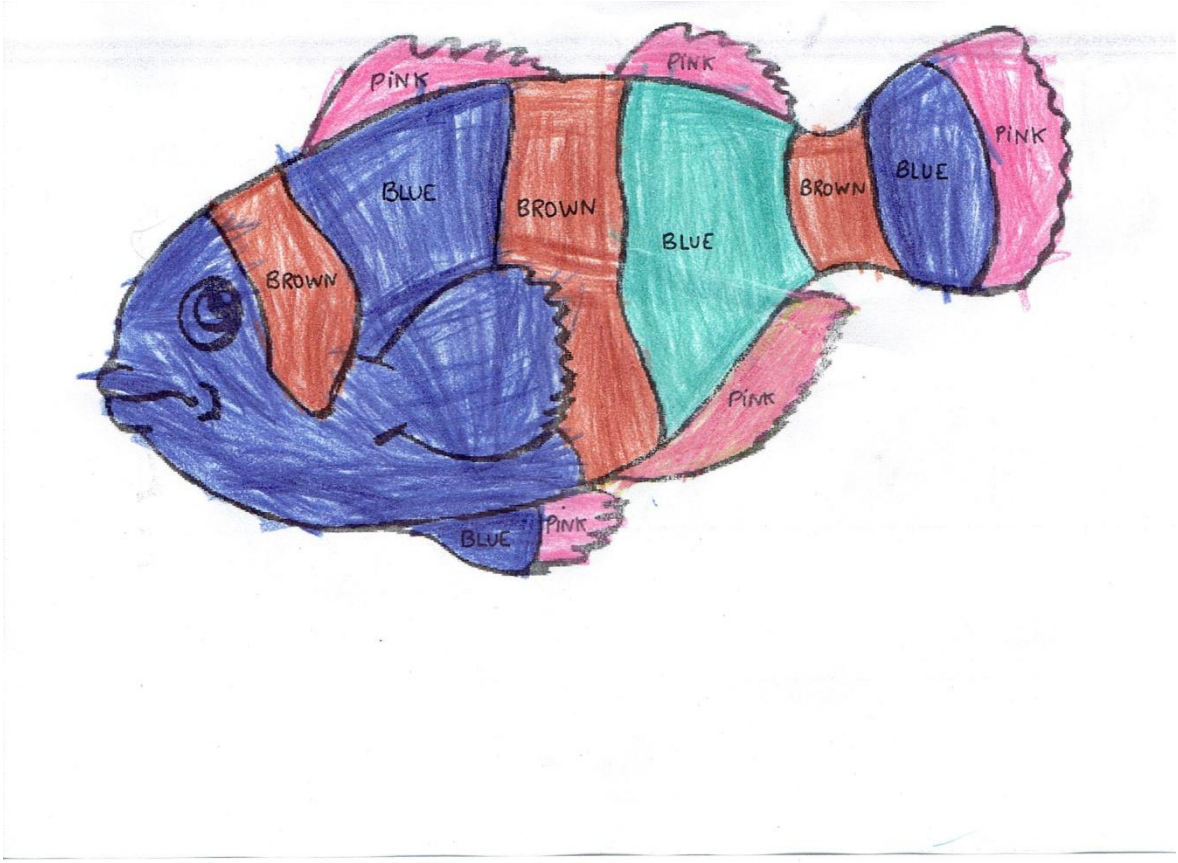
Me and you!
Me and you!

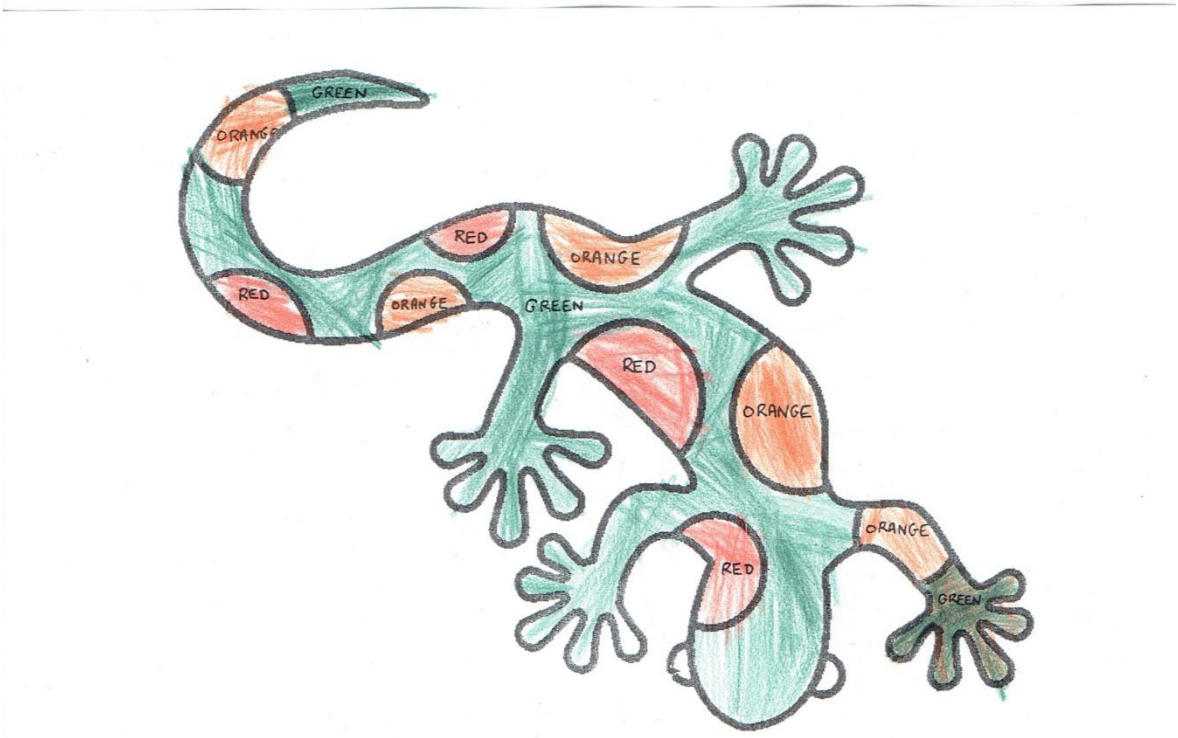
Annexe 5 : Dessins bilan (taille réduite)





Annexe 6 : Travaux réalisés par les élèves





Annexe 7 : Fiche référence des couleurs (utilisée en séance 5)

COLOURS

RED

BLACK

YELLOW

PINK

GREEN

BLUE

WHITE

BROWN

ORANGE

BIBLIOGRAPHIE

ADEN J. (2006), « Corps, geste et parole. Apprendre par l'action : le geste et la parole », in : Tardieu, C. (dir.), *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire, le cas de l'anglais.* Paris : Ellipses, pp. 103-129.

BOURGUIGNON, C. (2003), « L'apprentissage des langues par l'action », in : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.* Paris : Editions Maison des Langues, pp. 49-77.

DARABOS, Z. (2003), « Utilisation d'une méthode FLE basée sur l'approche actionnelle dans un lycée hongrois », in : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.* Paris : Editions Maison des Langues, pp. 157-180.

ENGESTRÖM Y. (1987), *Learning by Expanding an activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, University of Helsinki.

FRABOUL, J., KERVRAN, M., MARTY, I. et MOREL, G. (2010), *Snap Dragon, Projets culturels pour l'apprentissage de l'anglais, Guide pédagogique : CP – Niveau A1*, SCEREN-CRDP de Bretagne.

GILLON, E. (2011-2012), *L'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage ?* (Mémoire)

HENZE, **K. et NISSEN, E.** (2013), « Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique ? », in : *Les Langues Modernes* 4, pp. 129-141.

JULIE, K. et PERROT, L. (2014), *Enseigner l'anglais*, Editions Hachette.

PERRENOUD, P. (1999), *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
Site :https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html *[consulté le 18/04/2015]*

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

PUREN, C. (2006), « Les tâches dans la logique actionnelle », *Français dans le monde (le)*, n° 347, pp.80-81.

RICHER, J.-J. (2003), « Lectures du *Cadre* : continuité ou rupture ? », in : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.* Paris : Editions Maison des Langues, pp. 14-48.

SPRINGER, C. (2009), « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », La revue canadienne des langues vivantes, Volume 66, n°4, pp. 511-523.

TAURISSON, A. (2007), « Action, acte et activité, révélateurs du sujet, et d'un espace fondateur pour une pédagogie », Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.

Documents officiels :

- Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008, Hors-série.
Site : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm *[consulté le 15.02.15]*

- Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012.
Site : http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf *[consulté le 15.02.15]*

- Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.
Site : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 *[consulté le 27 mars 2015]*

- *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001.
Site : http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html *[consulté le 15.02.15]*

- Langues vivantes à l'école primaire cycles 2 (CE1) et 3, Préambule commun, Bulletin Officiel n°8 du 30 Août 2007, Hors-série.
Site : http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm *[consulté le 15.02.15]*

- Projet de programme et recommandations école maternelle, 3 juillet 2014.
Site : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/4/CSP-_Projet_de_programme-recommandations_337324.pdf *[consulté le 16.03.15]*

- Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006
Site : http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de competences.html *[consulté le 16.03.15]*

QUATRIEME DE COUVERTURE

Résumé :

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école primaire est une question controversée. Depuis 2001, il se fonde sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe. Celui-ci propose des orientations didactiques à suivre et définit les connaissances et les niveaux de compétences à atteindre pour être en mesure de communiquer. Pour faire de l'élève, appelé également *« apprenant »,* un individu dans l'idéal autonome linguistiquement, le CECRL prône une nouvelle approche, la perspective actionnelle. Celle-ci considère l'apprenant comme un acteur social au cœur de l'apprentissage, ayant à accomplir des tâches dans un contexte donné. Alors que le CECRL donne la priorité aux cycles 2 et 3, qu'en est-il des langues vivantes étrangères au cycle 1 ? Peut-on envisager la mise en pratique de cette perspective actionnelle en école maternelle ? Bien que les résultats montrent une méconnaissance du CECRL et notamment de la perspective actionnelle chez les enseignants, les spécificités de l'école maternelle résultent être une alternative permettant de mettre en pratique cette démarche de manière adaptée. Depuis la publication des nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015, la place réaffirmée des langues vivantes pourrait permettre de faire évoluer l'enseignement des langues vivantes vers une pratique plus courante.

Mots-clés : perspective actionnelle, CECRL, action, théorie de l'activité, tâche, compétences langagières.