



HAL
open science

Comment favoriser un temps d'exposition efficace aux langues étrangères grâce à la démarche actionnelle ?

Marion Tellier

► To cite this version:

Marion Tellier. Comment favoriser un temps d'exposition efficace aux langues étrangères grâce à la démarche actionnelle ?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01936663

HAL Id: dumas-01936663

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936663>

Submitted on 9 Jan 2019

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

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

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2017 - 2018

**MEMOIRE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Marion Tellier

Site de formation : Arras
Section : 5

Séminaire suivi : Langues vivantes, identités multiples et pratiques innovantes
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Vigneron Denis

Sommaire

Introduction.....	3
1. La démarche actionnelle : un outil pour rendre l’immersion efficace en classe de maternelle.....	6
1.1. Qu’est-ce qu’apprendre une langue vivante étrangère en classe de maternelle ?	6
1.1.1. <i>Différentes manières d’apprendre une langue vivante étrangère.....</i>	<i>6</i>
1.1.2. <i>Que veut dire apprendre une langue vivante étrangère à la maternelle ?.....</i>	<i>8</i>
1.2. Les contraintes de l’enseignement des langues en classe de maternelle	10
1.2.1. <i>Un éveil aux langues sur un temps restreint</i>	<i>10</i>
1.2.2. <i>Une métacognition difficile</i>	<i>11</i>
1.3. La démarche actionnelle : une méthode encouragée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	14
1.3.1. <i>Définition de la démarche actionnelle</i>	<i>14</i>
1.3.2. <i>Principe de fonctionnement de la démarche actionnelle</i>	<i>15</i>
2. Les apports de l’utilisation de la démarche actionnelle.....	17
2.1. Production d’une tâche finale.....	17
2.1.1. <i>Se rapprocher d’une situation pouvant être vécu à l’étranger</i>	<i>17</i>
2.1.2. <i>Théorie de l’acquisition du langage : la perspective interactionniste sociale.....</i>	<i>19</i>
2.2. La tâche finale : définition et organisation.....	21
2.2.1. <i>Définition d’une tâche dans la démarche actionnelle.....</i>	<i>21</i>
2.2.2. <i>L’organisation d’une tâche</i>	<i>23</i>
2.3. La théorie du socioconstructivisme.....	25
2.3.1. <i>L’importance des interactions entre les différents acteurs</i>	<i>25</i>
2.3.2. <i>La zone proximale de développement</i>	<i>26</i>
3. Comment mener une séquence avec la démarche actionnelle en classe de maternelle ? ..	29
3.1. Production d’une vidéo de présentation des élèves de la classe.....	29
3.2.1. <i>Explication de la séquence et de la tâche finale.....</i>	<i>29</i>
3.2.2. <i>Analyse de la séquence et de la tâche finale</i>	<i>31</i>
3.2. Réflexion autour de l’évaluation des apprentissages des élèves	35
3.3. La séance de langue vivante observée en Angleterre.....	37
Conclusion.....	39
Références.....	40
Annexes.....	42
Annexe 1 : vidéo produite par les élèves.....	42
Annexe 2 : grille d’évaluation des élèves.....	42

Remerciements

Je voudrais remercier toutes les personnes qui m'ont aidée, soutenue, conseillée lors de l'écriture de ce mémoire.

Tout d'abord je remercie M. Vigneron pour toute l'aide et les conseils qu'il m'a apportés pour m'aider à rédiger ce mémoire.

Je remercie aussi Mme Marquant qui m'a fait confiance pour enseigner l'anglais aux élèves de sa classe. Par la même occasion, je remercie les élèves de grande section de l'école Françoise Dolto de Maroeuil.

Je remercie aussi tout le personnel et les élèves de l'école St Margaret's Church of England Voluntary Aided Primary School à Ipswich en Angleterre, pour leur formidable accueil. Ils m'ont permis de découvrir leurs pratiques pédagogiques afin d'enrichir les miennes.

Je voudrais enfin remercier ma famille et mes proches qui m'ont soutenue tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Introduction

Pour aborder ce mémoire je suis partie de la constatation suivante : maîtriser une langue étrangère est aujourd'hui un élément incontournable pour tous. Cependant force est de constater qu'une fois adulte de nombreuses personnes ne maîtrisent pas suffisamment une langue pour être autonome dans celle-ci. Or parler au moins une langue étrangère est une compétence indispensable pour travailler aujourd'hui et dans le futur.

Pour ma part j'ai commencé à apprendre l'anglais à l'école. Cela m'a permis d'apprendre à parler et d'apprendre la grammaire de la langue. De ce point de vue l'apprentissage est assez rapide car les règles de grammaire sont expliquées et donc elles peuvent être comprises rapidement. Cependant l'apprentissage à l'école présente aussi des inconvénients. Il ne permet pas d'apprendre à parler de manière spontanée dans une langue étrangère car les situations de prise de parole sont souvent issues d'étude de texte ou de document. Avant d'intervenir on peut formuler la phrase dans sa tête et souvent passer par le français pour traduire ensuite. Or passer par notre langue maternelle pour comprendre et parler une langue étrangère ralentit sa compréhension ainsi que l'expression orale. De plus ce fonctionnement ne permet pas d'intégrer le mode d'expression propre à chaque langue comme les tournures de phrases ou encore les expressions idiomatiques.

J'ai eu aussi l'occasion de partir à deux reprises travailler comme au pair en Irlande dans une famille pour les deux mois d'été. Cette expérience m'a permis de vivre d'authentiques situations d'immersion dans la langue. Je vivais en immersion dans la famille. J'ai progressé très vite en expression orale et en compréhension orale car j'entendais uniquement de l'anglais et je ne parlais qu'anglais. Cependant j'ai fait peu de progrès en grammaire car j'apprenais la langue en écoutant ce que disaient les personnes autour de moi et quand elles me corrigeaient. Il me fallait donc en déduire les règles de grammaire sans qu'elles ne me soient expliquées. J'ai tout de même énormément progressé en anglais durant ces séjours grâce à l'exposition à la langue.

Ces expériences personnelles ont orienté ma réflexion sur le thème suivant : l'exposition à la langue étrangère au sein de la classe. Pour apprendre une langue vivante, il est important de l'entendre. Il faut donc que les élèves y soient le plus possible exposés à l'école afin qu'ils l'apprennent. En tant que professeur des écoles on peut s'interroger sur les moyens de réunir les avantages que présentent d'un côté l'apprentissage formel en

classe et de l'autre l'apprentissage en immersion. Cela permettrait d'optimiser l'acquisition d'une langue. C'est d'autant plus vrai qu'apprendre une langue étrangère à l'école c'est tout d'abord parler la langue bien avant d'apprendre les règles formelles de cette langue.

Tout d'abord il faut se demander à quoi correspond exactement l'exposition à la langue à l'école. En primaire cette exposition est somme toute assez rudimentaire. Les élèves n'entendent en général la langue cible que lors des cours. A cela peuvent parfois s'ajouter des consignes ponctuelles données pendant d'autres cours mais de ce que j'ai pu constater en stage c'est un procédé assez rare. Les élèves bénéficient d'une heure trente de langues étrangères en cycle 2 et en cycle 3. Ces horaires sont définis par les programmes d'enseignement. C'est donc un temps très courts qui ne permet pas d'apprendre une langue en étant immergé. Les élèves ne vont entendre la langue que pendant un laps de temps très court. A l'école maternelle il n'y a pas d'horaires réservés à l'initiation aux langues étrangères, mais ce temps est généralement assez court aussi et ne va pas dépasser en général une heure par semaine.

Les temps où les élèves français sont exposés à une langue étrangère à l'école sont donc assez limités et doivent être optimisé pour que les élèves puissent apprendre la langue. Pour cela le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) préconise d'utiliser la démarche actionnelle. Cette démarche doit permettre aux élèves d'apprendre de manière plus efficace les langues étrangères. Pour que cette démarche soit efficace il faut qu'elle soit utilisée correctement. C'est pour cela qu'il est important de se poser la question suivante :

Comment créer les conditions d'une exposition efficace et durable à la langue étrangère grâce à la démarche actionnelle ?

Pour répondre à cette question nous commencerons dans une première partie par parler de la démarche actionnelle. Nous nous intéresserons à qu'est-ce qu'apprendre une langue en classe de maternelle. Nous définirons les différentes manières d'apprendre une langue étrangère. Puis nous nous interrogerons sur ce qu'est apprendre une langue étrangère à l'école et notamment à l'école maternelle. Nous parlerons ensuite des contraintes de l'enseignement de l'anglais en classe de maternelle. Pour terminer nous ferons un point sur la démarche actionnelle, méthode d'apprentissage mise en avant par le CECRL. Cette démarche sera définie et expliquée. Ces enjeux seront explicités et nous analyserons comment est mise en œuvre cette démarche.

Dans une deuxième partie nous aborderons les apports de la démarche actionnelle dans l'apprentissage d'une langue. Pour cela nous commencerons par voir que la démarche actionnelle permet d'apprendre une langue en vivant des situations, en manipulant. La production de la tâche finale permet de se rapprocher d'une situation pouvant être vécue à l'étranger et qui place l'élève dans une posture d'acteur social. Nous verrons ensuite que la démarche actionnelle permet de mieux apprendre car l'élève est actif. Enfin, nous nous intéresserons à la tâche finale dans la démarche actionnelle. Nous définirons ce qu'est une tâche dans la démarche actionnelle et nous verrons comment elle s'organise.

Dans la troisième partie nous verrons comment mener une séquence en utilisant la démarche actionnelle dans une classe de grande section de maternelle. Nous nous intéresserons tout d'abord à l'évaluation des apprentissages des élèves. Après avoir expliqué le niveau de langue que les élèves doivent atteindre à la fin de l'école primaire, nous verrons quels sont les objectifs de la séquence pour les élèves de grande section. Nous verrons ensuite la tâche finale proposée aux élèves ainsi que la progression des activités en classe pour l'atteindre. Finalement nous nous intéresserons à une séance d'enseignement d'une langue vivante en Angleterre

1. La démarche actionnelle : un outil efficace en classe de maternelle ?

1.1. Qu'est-ce qu'apprendre une langue vivante étrangère en classe de maternelle ?

1.1.1. Différentes manières d'apprendre une langue vivante étrangère

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère peut se faire à tout moment de la vie et dans des circonstances différentes, même si en règle générale on apprend une langue à l'école, en prenant des cours ou en allant vivre dans d'autres pays. Nous n'aborderons pas dans ce mémoire le sujet des enfants qui apprennent deux langues à la naissance car cette acquisition de deux langues dès la naissance ne relève pas des mêmes processus d'apprentissage que lors de l'apprentissage d'une langue seconde. On parle de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère quand l'acquisition de cette langue arrive au moins quelques années après la naissance de l'enfant et qu'il a déjà commencé à apprendre sa langue maternelle.

Wolfgang Klein distingue deux façons d'acquérir une langue étrangère. Wolfgang Klein est un linguiste allemand. Il a été chercheur dans le domaine de la linguistique à l'université de Francfort de 1977 à 1980. Il a publié en 1984 un livre intitulé *Zweitspracherwerb: Eine Einführung* qui a été traduit en français par Colette Noyau en 1989. Il a été publié sous le titre *L'acquisition de langue étrangère*. Ce livre universitaire présente les différents processus d'acquisition d'une langue étrangère.

Selon lui on peut apprendre une langue étrangère en étant non-guidé ou en étant guidé. Il désigne l'acquisition non-guidée d'une langue étrangère « par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement, et sans intervention systématique pour guider le processus »¹. Cet apprentissage n'est pas guidé car il dépend des situations de la vie quotidienne rencontrées par l'apprenant.

¹ KLEIN W., *L'acquisition de la langue étrangère*, 1984, traduction de Colette Noyau, 1989, Armands Colin. p 13 - 16

Cet apprentissage passe aussi par la communication, la personne apprend en communiquant avec les autres. Elle va donc devoir utiliser de manière optimale les quelques outils linguistiques dont elle dispose pour pouvoir communiquer. Grâce à cette communication elle va pouvoir améliorer sa maîtrise de la langue. Cependant cette méthode d'apprentissage d'une langue se trouve rapidement limitée selon l'auteur Wolfgang Klein. En effet lorsque l'apprenant ne maîtrise pas un point il va recourir à des périphrases pour pouvoir communiquer. Il ne va donc pas pouvoir intégrer totalement cette langue. De plus ce qui prime pour l'apprenant et ses locuteurs est la communication. Il importe donc peu que la langue utilisée soit approximative tant que la communication n'est pas altérée. C'est de cet apprentissage dont il est question lorsqu'une personne apprend une langue étrangère en allant vivre dans le pays.

Selon Wolfgang Klein une langue peut aussi faire l'objet d'un apprentissage guidé. Cet apprentissage doit être vu selon l'auteur « comme une tentative pour domestiquer un processus naturel. »² L'apprentissage guidé est réalisé par la plupart des personnes dans le contexte scolaire ou alors en allant assister à des cours. Ici « langue étrangère » est donc entendu avec le sens suivant : langue apprise en dehors de son « aire d'usage habituelle ». L'apprentissage guidé consiste en des situations ou des points spécifiques choisis qui doivent permettre l'apprentissage de la langue visée. C'est un apprentissage planifié. Un enseignant va définir un programme afin de couvrir toutes les règles de grammaire, le vocabulaire etc. de la langue étrangère.

La langue-cible est vue comme un objet d'apprentissage ici et non uniquement comme un moyen de communication avec les autres. L'exactitude de la langue a donc son importance. Le professeur va veiller à corriger les apprenants lorsqu'ils commettent des erreurs de langue pour les aider à progresser dans l'acquisition celle-ci.

Cet apprentissage a l'avantage d'offrir un panorama non exhaustif de la langue étrangère apprise. Cependant, elle a aussi des inconvénients. L'acquisition est plus longue car les temps d'exposition à la langue sont réduits. Les élèves entendent moins la langue et ont assez peu d'occasion de la pratiquer en dehors de ces temps consacrés en classe. Ils sont aussi assez souvent décontextualisés par rapport à un apprentissage de la langue au

² KLEIN W., *L'acquisition de la langue étrangère*, 1984, traduction de Colette Noyau, 1989, Armands Colin. p 13 - 16

sein d'un pays. Ils apprennent du vocabulaire ou bien des règles de grammaire en fonction de ce qu'a planifié pour eux l'enseignant et non en fonction de ce qu'ils ont besoin pour communiquer avec les autres.

1.1.2. Que veut dire apprendre une langue vivante étrangère à la maternelle ?

J'enseigne l'anglais dans une classe de grande section de maternelle. Cette classe est au cycle 1. Les élèves apprennent l'anglais de manière guidée car celui-ci s'effectue dans le cadre scolaire à raison de cinquante minutes par semaine. L'apprentissage est planifié et organisé selon les notions et le vocabulaire à faire acquérir aux élèves. Les élèves apprennent cette langue en dehors de son aire d'usage habituelle. Pour leur permettre d'apprendre la langue je prépare des situations qui doivent leur permettre d'apprendre l'anglais.

Dans les programmes de 2015 du cycle 1 on peut lire une partie qui est relative aux langues étrangères. Dans le premier domaine d'apprentissage qui s'intitule « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » on peut lire une partie dédiée à l'éveil linguistique. Voici ce que l'on trouve dans les programmes :

« 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). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. »³

A l'école maternelle on ne parle pas réellement d'apprentissage d'une langue étrangère mais d'un éveil aux langues vivantes étrangères. Le but de cet éveil est de faire prendre conscience aux élèves qu'il existe une multitude de langues étrangères. Elles peuvent être très éloignées du français ou que d'autres langues qu'ils connaissent. Cet éveil permet

³ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche, *Programmes du cycle 1*, 2015, p 8

aussi de leur donner envie d'apprendre des langues étrangères. Il doit donc être ludique, motivant, et avoir un sens pour les élèves. Les élèves doivent s'amuser avec les langues étrangères pour avoir envie plus tard de les apprendre.

On va proposer aux élèves des activités en langues étrangères qui permettent de donner un but aux apprentissages et un sens à ce qui est appris. L'enseignant propose aux élèves un éveil aux langues étrangères, incite les élèves à répéter les mots dans les différentes langues mais il lui est demandé d'être exigeant et rigoureux sur la prononciation des élèves pour ne pas engendrer par la suite une mauvaise compréhension par d'autres personnes. Il faut donc insister auprès des élèves pour qu'ils prononcent les mots de la manière la plus exacte possible.

1.2. Les contraintes de l'enseignement des langues en classe de maternelle

1.2.1. Un éveil aux langues sur un temps restreint

Nous venons de voir que dans les programmes du cycle 1 on ne parle pas d'apprentissage d'une langue étrangère mais d'un éveil aux langues. A l'école les élèves de grande section bénéficient d'un éveil à différentes langues étrangères grâce à leur professeur. Elle leur fait écouter des comptines et des chansons dans des langues étrangères. En concertation avec l'équipe enseignante de mon école nous avons décidé de cibler surtout un éveil à la langue anglaise pour les grandes sections car c'est cette langue qu'ils apprendront ensuite à l'école élémentaire. J'ai donc pris en charge cette sensibilisation à la langue de Shakespeare.

Lors de cet éveil à l'anglais j'ai pu constater différentes difficultés pour sensibiliser les élèves. Tout d'abord, le temps dont disposent les professeurs pour mener cet éveil est très limité. Pour apprendre une langue vivante il est important d'entendre cette langue. Il faut donc que les élèves entendent le plus possible l'anglais à l'école afin qu'ils l'apprennent. C'est d'autant plus vrai qu'apprendre une langue étrangère à l'école, c'est tout d'abord parler la langue bien avant d'apprendre les règles formelles de cette langue. Les élèves doivent donc entendre la langue le plus possible

C'est un temps d'éveil aux langues mais qui ne représente pas en terme de volume horaire un grand nombre d'heures. Les élèves sont à l'école pour une durée de 24h par semaine. Pour la plupart des élèves le français est leur langue maternelle et elle est parlée à la maison. Les élèves baignent donc dans le français toute la journée. Certains élèves plus chanceux du point de vue de l'ouverture aux langues parlent une langue différente chez eux et ils parlent donc deux langues mais nous ne parlerons pas du cas de ces élèves dans ce mémoire.

Les élèves vont donc être, en règle générale, uniquement exposés aux langues étrangères sur le temps scolaire, c'est-à-dire sur un temps très restreint au regard du temps qu'ils passent en dehors de l'école. De plus lors de ces journées d'école, en élémentaire et bien plus encore en maternelle les enseignants accordent une place prédominante au français pour que les élèves apprennent à parler correctement, se préparent à lire,

apprennent du lexique en situation. La plupart des enseignements se font donc en français et non pas dans une langue étrangère. Les élèves bénéficient donc de très peu de temps d'exposition à la langue au sein d'une classe de maternelle.

Par exemple dans mon école les élèves bénéficient d'une séance hebdomadaire de cinquante minutes. C'est une séance ponctuelle qui donne un temps d'exposition à la langue très réduit. L'enseignante de la classe parle en anglais par moment aux élèves pour augmenter le temps d'exposition à la langue. Cependant ce temps d'exposition reste cantonné au temps scolaire, et même sur ce temps scolaire cela représente très peu de temps. Les élèves sont donc très peu exposés à la langue anglaise.

Cela représente une première difficulté pour apprendre une langue étrangère. Ce faible temps consacré aux langues rend plus difficile l'apprentissage. Les élèves vont bénéficier de moins de temps pour la parler, l'entendre et s'en imprégner pour la comprendre. Il va donc falloir que l'enseignement de la langue soit le plus efficace possible. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues préconise pour cela la démarche actionnelle que nous expliquerons par la suite.

1.2.2. Une métacognition difficile

Les élèves du cycle 1 sont de jeunes enfants qui ont entre 2 et 6 ans si on part de la toute petite section jusqu'à la classe de grande section. Ce sont des élèves qui sont en train de construire leur propre connaissance de la langue et qui développent leur capacité à penser, à conceptualiser, à réfléchir. Ces apprenants sont encore dans une dimension concrète des apprentissages. Ils n'ont que très peu de capacités d'abstraction et mènent difficilement des activités de réflexions sur leur propre pratique.

Lev Vygotsky, un pédagogue et psychologue russe, a théorisé sur cette capacité de réflexion sur ses propres pratiques. L. Vygotsky a vécu entre 1896 et 1934. Il est connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. Il a nommé ce concept : la métacognition. La métacognition est définie par l'aptitude de l'être humain à mieux contrôler sa propre activité mentale en prenant pour objet de réflexion ses états et processus mentaux. La métacognition correspond à un ensemble de connaissances, de compétences et de comportements qui permettent d'avoir une réflexion sur son propre fonctionnement mental pour apprendre. Il y a deux aspects, la

personne doit avoir conscience de ses propres savoirs et de ses processus cognitifs et elle doit pouvoir les contrôler. Pour les contrôler il faut que l'élève ait une posture qui implique une distance, un décentrement face à ces processus mentaux afin de construire un système de contrôle intentionnel de ces processus.

L. Vygotsky souligne le rôle primordial de la métacognition dans l'apprentissage. Il explique que toute pratique qu'elle soit de nature pratique ou cognitive est soumise à des régulations sociales avant de pouvoir être gérée par le sujet lui-même. C'est donc grâce aux interactions avec les pairs et le professeur que l'élève va pouvoir apprendre et devenir conscient de ses actions et de ses processus de pensées. La métacognition permet à l'élève de devenir par la suite autonome car cela lui permet de gérer ses propres démarches d'apprentissage.

La métacognition permet aux élèves de réfléchir sur leur propre processus d'acquisition d'une langue. Elle permet aussi aux élèves de réfléchir sur leur propre langue en mettant à distance leur connaissance d'une langue pour pouvoir l'analyser et apprendre une langue étrangère.

Cependant pour que l'élève puisse faire cela il faut qu'il soit capable de mener une telle réflexion, ce qui n'est pas vraiment le cas pour des élèves de grande section de maternelle. Les élèves ont entre 4 et 6 ans et sont donc trop jeunes. Ils n'ont pas encore cette capacité d'abstraction et de décentrement qui est nécessaire à la métacognition. Ils ne peuvent donc pas réguler leurs propres processus d'apprentissage. Ils ont pour cela besoin de l'aide d'un adulte qui va les guider et les aider à le faire. Ils vont apprendre à répéter par cœur des phrases sans les analyser. Ils ne vont pas isoler les mots mais apprendre la suite des sons qui constituent la phrase ou le mot.

La métacognition est importante pour pouvoir apprendre à maîtriser les rouages d'une langue. En effet pour apprendre une langue il faut pouvoir prendre du recul face à sa propre langue et face à la langue que l'on est en train d'apprendre. Il faut réussir à comprendre que lorsque l'on parle une langue on suit un ensemble de règles établies et qu'il est important de suivre ces normes pour pouvoir se faire comprendre par les locuteurs de la langue. Les élèves de maternelle n'ont pas encore conscience que la langue qu'ils parlent suit des règles particulières. Ils ne vont donc pas pouvoir prendre le recul nécessaire pour établir les règles de la nouvelle langue qu'ils apprennent. C'est pourquoi on ne parle pas d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école maternelle mais d'un éveil

aux langues. Les élèves vont apprendre à reproduire des mots ou de courtes phrases apprises globalement mais ils ne seront pas capables de distinguer les mots entre eux dans ces phrases. Ils apprennent des mots et des phrases et leur associent un sens mais cela s'arrête là. Ils ne peuvent que répéter ces phrases et ses mots mais pas les utiliser pour produire d'autres énoncés, dans d'autres situations.

1.3. La démarche actionnelle : une méthode encouragée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

1.3.1. Définition de la démarche actionnelle

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) doit permettre d'unifier l'enseignement des langues en Europe. Il définit un cadre commun d'évaluation pour harmoniser l'évaluation des niveaux en langues des élèves européens. C'est lui qui donne les bases sur lesquelles doivent s'appuyer les pays européens pour enseigner les langues étrangères. Il met aussi en avant une méthode d'enseignement : la démarche actionnelle. La démarche actionnelle est définie de la manière suivante :

« La perspective privilégiée [...] 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. »⁴

L'élève apprend donc une langue en réalisant une tâche qui doit lui permettre d'apprendre en interagissant avec les autres et en agissant comme un être social c'est-à-dire en faisant des choix.

Pour apprendre une langue il faut développer trois compétences générales. Ces compétences générales ne sont pas propres à une langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toute sorte y compris langagières. Ce sont des compétences qui sont individuelles. Parmi ces compétences on compte les savoirs, ou connaissances déclaratives. Ce sont les connaissances qui résultent de l'expérience sociale et donc d'un savoir empirique ou alors les connaissances apprises de manière formelle dans un cadre institutionnel par exemple. La deuxième compétence générale repose sur les habilités et les savoir-faire. Ce sont des connaissances qui relèvent plus de la procédure. La troisième compétence repose sur les savoir-être qui sont spécifiques à un individu et dépendent entre autre de son acculturation et peut se modifier. La dernière compétence générale repose sur les savoir-apprendre. Le savoir-apprendre mobilise toutes les compétences évoquées

⁴ Conseil de l'Europe, *cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, (2000), Didier. p. 15

précédemment. Ces compétences générales permettent à l'apprenant de pouvoir acquérir une langue étrangère car pour l'apprendre il va utiliser toutes ces compétences. L'utilisation de toutes ces compétences permet l'apprentissage d'une langue étrangère.

Parler une langue c'est avoir développé des compétences pour communiquer langagièrement. Cette compétence peut être considérée comme présentant trois composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique. La composante linguistique fait référence aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe d'une langue. La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres sociaux et culturels de l'utilisation d'une langue comme par exemple les normes de politesse. La compétence pragmatique recouvre elle l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en situation.

13.2.Principe de fonctionnement de la démarche actionnelle

La démarche actionnelle a une démarche particulière. Lorsqu'on utilise la démarche actionnelle au sein d'une classe pour amener les élèves à maîtriser un certain nombre de compétences il faut passer par plusieurs étapes. La démarche actionnelle part d'une tâche que les élèves pour une raison ou pour une autre vont réaliser.

Pour la réaliser ils vont établir une liste de tout ce qu'ils doivent faire, de ce qu'ils savent déjà et de ce dont ils ont besoin d'apprendre pour mener à bien la tâche. Le professeur va alors leur proposer différentes situations qui vont permettre aux élèves d'apprendre ce dont ils ont besoin pour mener à son terme le projet. Ces situations doivent être en rapport avec la tâche que les élèves doivent accomplir à la fin de la séquence.

Les apprenants vont pouvoir utiliser les compétences qu'ils ont apprises grâce aux situations d'apprentissages que leur a proposées leur professeur pour réaliser la tâche que les élèves doivent réaliser. Les élèves vont pouvoir les utiliser tout de suite dans une situation qui se rapproche le plus possible d'une situation authentique que les élèves pourraient vivre dans un pays étranger.

Les élèves vont donc au fur et à mesure de la séquence apprendre ce dont ils ont besoin pour mener à son terme la tâche. Les élèves vont apprendre les savoirs dans un contexte qui va leur donner du sens. La tâche finale permet donc de donner du sens aux

apprentissages des élèves ainsi qu'à montrer aux élèves à quoi peut servir dans une situation authentique ce qu'ils ont appris.

La démarche actionnelle est la démarche valorisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Le CECRL incite tous les professeurs des pays de l'union européenne à l'utiliser pour l'apprentissage des langues étrangères. A l'école maternelle, même si on ne parle pas au sens propre de l'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves doivent tout de même être éveillés aux langues étrangères. Les professeurs en classe de maternelle peuvent donc utiliser la démarche actionnelle pour sensibiliser les élèves à une langue étrangère.

2. Les apports de l'utilisation de la démarche actionnelle

La démarche actionnelle est la démarche qu'encourage à utiliser les rédacteurs du CECRL pour que les élèves apprennent de manière plus efficace les langues étrangères et compensent le manque de temps d'exposition à la langue cible. La démarche actionnelle présente de multiples avantages pour mieux apprendre une langue étrangère.

2.1. Production d'une tâche finale

2.1.1. Se rapprocher d'une situation pouvant être vécue à l'étranger

Dans le cadre scolaire les moments consacrés à l'apprentissage d'une seconde langue sont restreints du fait des programmes. Pendant les moments d'apprentissages les élèves vivent des situations artificielles. Le professeur parle en anglais aux élèves alors que le reste du temps il parle en français avec eux. Le CECRL recommande d'utiliser la démarche actionnelle pour rendre les moments d'apprentissage d'une langue étrangère plus efficaces et plus réels au sein d'une classe.

La démarche actionnelle présente des avantages. Elle va rendre les situations d'apprentissages plus réelles. Les apprenants vont avoir à réaliser des tâches diverses. Ces tâches vont partir d'un besoin des élèves, d'une demande de l'enseignant et vont prendre différentes formes. Pour réaliser ces différentes tâches ils vont avoir besoin de vocabulaire, de connaître des faits culturels, des règles de grammaire, etc. Les élèves vont donc apprendre avec l'aide de leur professeur les points dont ils ont besoin pour pouvoir la mener à bien. Les élèves vont apprendre la langue car ils en ont besoin au sein de la classe. Prenons un exemple, des élèves vont recevoir des correspondants étrangers. Ils vont devoir se présenter. Ils vont donc chercher tout ce qu'ils peuvent avoir à dire sur eux-mêmes pour se présenter et comment poser des questions pour en apprendre plus sur leurs correspondants. Les différents apprentissages vont partir d'un besoin des élèves, ici en apprendre plus sur les personnes qu'ils vont recevoir et se présenter. Ce besoin va motiver les élèves pour les faire apprendre la langue. Il va aussi rendre la situation d'apprentissage plus réelle, plus proche de ce que pourrait vivre une personne partant vivre dans un pays étranger.

La démarche actionnelle permet de rendre concrète et réelle la situation d'apprentissage. Les élèves vont, tout comme les personnes apprenant une langue dans un autre pays, être confrontés à des besoins et devoir apprendre certaines composantes de la langue pour y répondre. Dans les deux cas ils vont apprendre pour pouvoir atteindre un but particulier.

La démarche actionnelle doit donner du sens aux apprentissages et motiver l'apprentissage de la langue par les élèves. Dans un pays étranger c'est le temps d'exposition très important qui va permettre à une personne d'apprendre la langue cible. L'apprenant va pouvoir apprendre en répétant ce qu'il entend, en se faisant corriger par les autres. Cela n'est pas possible lorsqu'un élève apprend une langue à l'école car il ne va entendre la langue que très peu de temps au cours de la semaine.

Le professeur va permettre de compenser le peu de temps auquel les élèves sont exposés à la langue grâce à la démarche actionnelle. Il va leur permettre d'apprendre correctement la langue étrangère, d'en comprendre les règles de manière efficace. Un apprenant dans un pays étranger va lui se débrouiller avec les différents outils dont il dispose. L'élève, à l'école, va apprendre ce dont il a besoin avec l'aide d'un professeur. Le professeur va pouvoir le guider, lui proposer des situations adaptées pour apprendre le plus efficacement possible, corriger l'élève pour qu'il produise des énoncés exacts. Le professeur permet de rendre l'apprentissage efficace malgré le peu de temps où l'élève est exposé à la langue.

La démarche actionnelle permet d'apprendre de manière particulièrement efficace car elle laisse une large place à la parole de l'apprenant. Tout au long de la séquence l'élève est amené à s'exprimer dans la langue. Il va parler pour concevoir le projet, pour définir ce qu'il doit apprendre, lors des différentes activités mises en place par le professeur, pour interagir avec les autres élèves de la classe lors de la réalisation de la tâche voulue. Cette démarche laisse donc une large place à l'expression orale, ce qui permet à l'élève de pouvoir véritablement pratiquer la langue, s'exercer, et ainsi apprendre efficacement la langue.

2.1.2. Théorie de l'acquisition du langage : la perspective interactionniste sociale

Apprendre une langue étrangère c'est en quelque sorte réapprendre à parler. Alors même si l'apprentissage d'une seconde langue ne répond pas exactement au même processus que l'apprentissage de la langue maternelle c'est tout de même apprendre un nouveau code, de nouveaux signes linguistiques. Selon Lev Vygotski dans son livre *Pensée et langage* (1934) un signe linguistique est toujours utilisé dans un but social et n'a de sens que dans ce but. Il est fait pour influencer l'autre. La signification d'un mot se construit grâce à l'interaction avec l'autre. Pour apprendre une langue il faut apprendre de nouvelles règles pour parler, de nouveaux mots. Les langues en effet ne sont pas régulées par les mêmes principes, les mêmes règles. Apprendre une langue étrangère c'est intégrer une nouvelle manière de penser, de réfléchir. C'est aussi intégrer une nouvelle culture car on ne peut pas distinguer l'apprentissage des règles d'une langue étrangère de la découverte de la culture du ou des pays concernés.

Des théories de l'acquisition du langage mettent l'accent sur l'importance des interactions sociales pour l'acquisition et pour le fonctionnement du langage. La théorie de L. Vygotsky est essentielle et constitue les bases de la perspective interactionniste sociale. Pour lui la fonction essentielle du langage est la communication. La signification d'un mot va se construire grâce aux interactions avec les autres. Ces interactions ont lieu entre pairs et avec un expert. A l'école l'expert est le professeur qui enseigne à l'enfant. C'est donc l'interprétation de l'adulte qui va donner du sens à ce que dit l'enfant. Le développement du langage se construit donc dans l'interaction d'un « expert » et d'un « novice ». Cela correspond à la phase inter-psychologique. L'enfant a besoin de ces interactions avec un « expert » pour construire le langage. Lors de la phase intra-psychologique l'enfant sera capable lui-même de faire référence à la réalité extralinguistique, c'est-à-dire au sens de ce qu'il exprime grâce au langage.

L'enfant qui apprend à parler va donc construire le sens de ce qu'il apprend en interagissant avec ses pairs et des « experts ». Ces interactions vont se faire au cours de fonctions sociales, c'est-à-dire au cours de moments où les personnes vont interagir entre elles pour atteindre un but précis. C'est ce but précis qui va permettre aux apprenants de dépasser la réalité linguistique des mots et de comprendre la réalité extralinguistique.

Les personnes qui apprennent une langue vont d'abord apprendre des structures et des ensembles de sons par cœur puis au fur et à mesure elles vont séparer les mots et construire du sens autour de ce qu'elles apprennent. La démarche actionnelle doit permettre aux élèves d'acquérir la langue en elle-même et de construire le sens des mots qu'ils apprennent. En effet la démarche permet de favoriser les échanges entre les apprenants qui seront plus ou moins avancés dans l'apprentissage de la langue et avec un expert : le professeur. Cette démarche permet aussi de favoriser les interactions sociales afin d'atteindre un but précis. En effet la démarche actionnelle met en avant le travail sur des tâches. Les élèves doivent donc interagir entre eux et avec le professeur pour apprendre ce dont ils ont besoin pour réaliser la tâche. Ils vont aussi communiquer entre eux lors de la réalisation de la tâche. La démarche actionnelle permet donc d'apprendre une langue en construisant en plus de la réalité linguistique, le sens de ce qui est dit grâce aux interactions et à la tâche que les élèves doivent réaliser.

La démarche actionnelle permet donc de se rapprocher le plus possible d'une situation authentique pouvant être vécue à l'étranger. L'apprenant va intégrer la langue en interagissant avec le professeur qui est un expert et ses pairs. Ce sont ces interactions qui vont permettre de construire le sens de la nouvelle langue. Les différentes interactions entre les acteurs seront tournées autour de la réalisation de la tâche finale que nous allons maintenant définir.

2.2. La tâche finale : définition et organisation

La démarche actionnelle a pour principale caractéristique la réalisation d'une tâche finale par les élèves. Celle-ci est proposée la plupart du temps par le professeur. Nous allons voir la définition d'une tâche dans la démarche actionnelle ainsi que son organisation.

2.2.1. Définition d'une tâche dans la démarche actionnelle

La démarche actionnelle consiste dans le fait de considérer les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux qui doivent effectuer des tâches dans ces circonstances particulières. L'élève est avant tout considéré comme un acteur social. Il n'est plus celui à qui on inculque du savoir mais il devient acteur de ses apprentissages. La langue n'est plus uniquement un objet d'apprentissage pour pouvoir parler avec les autres mais c'est aussi un moyen d'agir avec les autres. La maîtrise de la langue n'est plus l'objectif de la séquence, c'est la réalisation de la tâche. La langue devient un « outil linguistique » que les élèves vont mobiliser pour pouvoir agir. L'élève va utiliser la langue pour communiquer avec les autres.

Cette communication doit permettre de réaliser une tâche. Selon le CECRL « *est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* »⁵. Les élèves vont mettre en œuvre divers moyens pour réaliser la tâche. La langue sera utilisée comme un outil de communication. La tâche finale doit donc donner une dimension authentique à la situation d'apprentissage, comme si l'élève était dans un pays étranger et qu'il devait parler avec d'autres personnes pour effectuer une action ou mener un projet.

Dans l'article « Lecture du cadre : continuité ou rupture ? » J-J Richter nous parle d'un auteur : R. Ellis qui vient compléter la définition de la tâche finale. Il la définit

⁵ Conseil de l'Europe, *cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, (2000), Didier. p.16

comme « une programmation de travail »⁶ qui doit permettre aux élèves de « traiter le langage de manière pragmatique de façon à arriver à un résultat qui puisse être évalué sous l'angle de savoir si le contenu propositionnel correct ou approprié a été communiqué. A cette fin, elle requiert d'eux de donner une attention fondamentale au sens et de faire une utilisation de leurs propres ressources linguistiques, même si la conception de la tâche peut les prédisposer à choisir des formes particulières »⁷. Une tâche est donc une séquence d'enseignement pendant laquelle l'enseignant va fournir une aide aux élèves pour les guider lors de sa réalisation pour qu'ils la réalisent selon un certain ordre pédagogique.

La tâche est ce qui doit permettre de mettre les élèves en action. Elle peut de ce fait revêtir plusieurs aspects. Elle peut être simple ou multiple, langagière ou non, individuelle ou collective mais doit surtout permettre à l'apprenant d'être motivé et de s'engager. Elle va permettre de ne plus communiquer avec l'autre uniquement pour parler mais pour agir avec lui. Elle doit lui permettre de devenir acteur de son propre apprentissage.F

J-J Richter évoque J-C Lehman dans son article « Lecture du cadre : continuité ou rupture ? » Selon Jean-Claude Lehman, le projet actionnel doit donner lieu à une solution qui ne sera pas parfaite ni unique, c'est-à-dire que la décision du projet doit être le résultat de compromis et doit conduire à une décision d'actions à réaliser. Il dit en effet que « la solution n'est généralement pas unique et d'ailleurs pas parfaite non plus. Elle fait l'objet d'un certain nombre de compromis et conduit à une décision d'action dont les conséquences ne sont pas prévisibles exactement. »⁸ Ces décisions sont donc prises grâce à l'interaction des élèves entre eux, ainsi que grâce à l'interaction professeur - élèves.

⁶ RICHER J-J. Lecture du cadre : continuité ou rupture ? in LIONS-OLIVIERI, M-L. & LIRIA, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maison des langues. p 13 – 48, p 39.

⁷ RICHER J-J. Lecture du cadre : continuité ou rupture ? in LIONS-OLIVIERI, M-L. & LIRIA, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maison des langues. p 13 – 48, p 39.

⁸ BOURGUIGNON C. L'apprentissage des langues par l'action in LIONS-OLIVIERI, M-L. & LIRIA, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maison des langues. p 49 – 77, p. 57

2.2.2. L'organisation d'une tâche

La démarche actionnelle consiste à considérer l'élève non pas uniquement comme un apprenant mais aussi comme un usager de la langue. Pour cela, on va lui proposer de réaliser des tâches. Pour mener à bien ces tâches les élèves devront communiquer entre eux et avec l'enseignant. Les apprentissages langagiers se feront car les élèves en auront besoin pour réaliser la tâche demandée. L'apprenant ne doit pas seulement pouvoir produire des énoncés dans des situations de communication répertoriés mais il faut aussi que ces productions soient en accord avec l'objectif fixé avec les autres personnes.

La démarche actionnelle doit donc mettre en action les élèves mais le terme action est pris dans le sens d'action sociale. Ici l'action est une décision, c'est un choix. Il faut que les élèves soient impliqués dans une situation. La tâche ne doit pas juste être une application de connaissances. L'apprenant doit être impliqué dans l'action, c'est-à-dire que la tâche doit amener l'élève à déduire les connaissances dont il aura besoin.

La tâche à laquelle l'élève va être confrontée se caractérise par une mission, celle-ci va servir de trame et va orienter les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant. Cette mission va donner du sens à la tâche. Cette tâche a pour but de mobiliser les élèves et de leur donner envie d'apprendre. La tâche vise aussi à supprimer le cloisonnement des apprentissages. Cette mission doit être reliée à un domaine qui doit permettre de faire un point culturel. Pour accomplir la tâche l'apprenant doit réaliser une série de micro tâches qui impliquent les cinq activités de communication langagière. Ces cinq activités sont la production d'orale en continue, l'interaction orale, la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

L'élève va apprendre la langue grâce à la réalisation de tâches mais il ne faut pas oublier qu'il n'y a tâche que lorsque l'élève est motivé par l'action proposée. La tâche finale constitue l'aboutissement d'une séquence pédagogique et ne pourra être réalisée que si l'élève est entraîné tout au long de la séquence grâce à des activités qui lui permettent d'acquérir les outils langagier dont il aura besoin. Les élèves doivent identifier clairement l'objectif de la tâche poursuivie et elle doit donner lieu à un résultat identifiable. Elle peut par biens des points se rapprocher de la pédagogie de projet. Le projet est en effet la forme la plus aboutie de la démarche actionnelle.

La tâche finale doit donc permettre à l'élève de réaliser à la fin d'une séquence pédagogique un résultat identifiable. La séquence pédagogique a pour but d'amener l'apprenant à acquérir les outils langagiers dont il aura besoin pour réaliser la tâche finale. Tout au long de cette séquence l'élève doit être capable d'identifier l'objectif. L'élève doit être motivé par la tâche proposée pour s'en emparer. Celle-ci fera donc l'objet d'une négociation entre le professeur qui aura conçu cette tâche et l'élève qui viendra la modifier. La démarche actionnelle rend l'élève actif et doit lui permettre de mieux apprendre comme nous le préconise la théorie du socioconstructivisme.

2.3. La théorie du socioconstructivisme

La démarche actionnelle permet de mieux apprendre une langue car elle place l'élève au cœur de la séquence d'apprentissage. Tout au long des apprentissages l'élève est actif et doit avec l'aide du professeur et des autres élèves construire ses connaissances.

2.3.1. L'importance des interactions entre les différents acteurs

L. Vygotsky a mené des recherches sur l'apprentissage pour tenter de comprendre de quelle manière nous apprenons. Un ouvrage à synthétiser ce qu'il a dit. Il s'agit de *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours 2ème édition*. écrit par M-F LEGENDRE. Dans cet ouvrage un chapitre est consacré à Lev Vygotsky et à sa théorie du socioconstructivisme. Il s'agit du chapitre intitulé «Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation» Il a largement développé cette théorie, même si d'autres auteurs ont aussi travaillé sur celle-ci. Le socioconstructivisme s'appuie sur les travaux faits par Jean Piaget sur le constructivisme mais pour L. Vygotsky à cette théorie vient se rajouter une dimension sociale dans l'apprentissage.

Pour lui l'apprentissage ne se résume pas à fournir aux élèves le savoir qu'ils doivent apprendre comme dans la pédagogie transmissive. Le maître a, au contraire, un rôle de guide. C'est lui qui doit aider les élèves à construire leurs savoirs mais il ne doit pas leur donner. L'acquisition du savoir passe par son élaboration collective ainsi que la négociation collective de son sens. La construction du savoir va donc de pair avec l'immersion des personnes dans la culture. Les enfants acquièrent le savoir grâce aux interactions avec les autres et leur immersion dans la culture. Ainsi au sein de la classe l'enseignant doit mettre en place des activités qui permettent de favoriser le partage des connaissances en mettant l'accent sur les interactions.

Le socioconstructivisme introduit une dimension supplémentaire à la théorie du constructivisme de Piaget : la dimension des interactions sociales dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage passe par une mise en activité particulière qui doit permettre des échanges entre les élèves ainsi que des échanges entre les élèves et l'enseignant. Les conditions de la mise en activité sont donc essentielles car à travers ces activités se jouent à la fois la construction des apprentissages mais aussi la maîtrise d'outils. Les élèves n'apprennent donc pas parce que l'enseignant leur transmet des

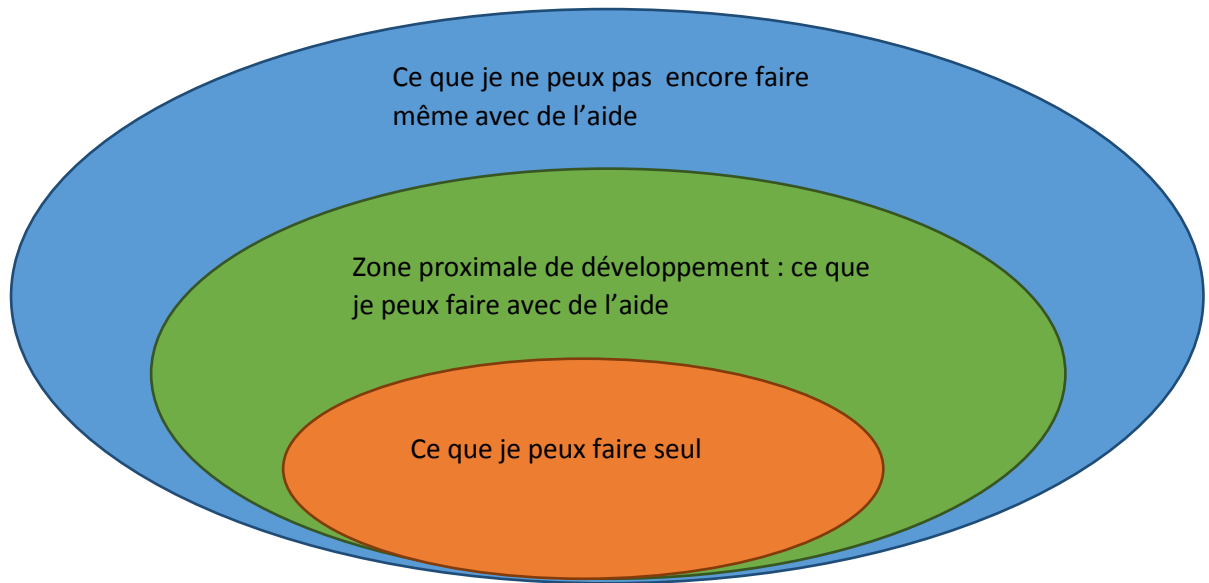
informations mais parce qu'ils sont confrontés à des situations problèmes qui leur demandent d'acquérir des outils spécifiques.

La démarche actionnelle est aussi dans cette optique de construction du savoir. Dans la démarche actionnelle le professeur ne se pose pas comme détenteur ultime du savoir. Il va proposer aux élèves une tâche. Au cours de la réalisation de la tâche les élèves vont apprendre les connaissances que le professeur vise mais ces connaissances vont être construites avec les élèves. Le professeur ne va pas les imposer aux élèves, ce sont les élèves qui vont en avoir besoin et donc ils vont les construire avec l'aide du professeur. La démarche actionnelle permet donc la construction du savoir grâce aux différentes interactions : entre les élèves et entre les élèves et le professeur. Le professeur va mettre les élèves face à des tâches à réaliser. Ces tâches sont problématiques pour les élèves car ils n'ont pas toutes les connaissances pour les mener à terme. Pour leur réalisation les élèves vont apprendre les outils linguistiques dont ils ont besoin. La démarche actionnelle est une démarche qui selon la théorie du socioconstructivisme permet d'apprendre plus efficacement une langue étrangère.

2.3.2. La zone proximale de développement

Pour L. Vygotsky l'enfant n'apprend pas pour des raisons uniquement biologiques mais par le biais de médiateurs socio-culturels. L'enseignement est donc prioritaire pour que l'enfant puisse apprendre. Pour Vygotsky le développement mental est activé par l'apprentissage. Cet apprentissage favorise la formation d'une zone proximale de développement qui est l'écart entre ce que l'enfant peut résoudre avec l'aide et la direction d'un adulte et ce qu'il peut faire seul. La zone proximale de développement se définit comme « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés »⁹. Pour qu'un apprentissage soit efficace il faut qu'il se situe dans cette zone de développement proximale. Voici un schéma qui résume le concept de la zone proximale de développement.

⁹ VYGOTSKY L., *Pensée et langage*, (1934), Moscou, PUF



Pour aider l'enfant à apprendre l'enseignant va donc prendre en charge certains aspects de la tâche pour l'enfant afin que celle-ci reste dans sa zone de développement proximale. L'enseignant doit proposer des tâches que les élèves doivent pouvoir effectuer avec l'étayage d'un adulte sinon l'enfant n'apprendra pas. La tâche doit être dans la zone proximale de développement de l'enfant pour qu'elle puisse être faite par l'enfant et qu'elle lui permette d'apprendre. L'enseignant peut, pour rendre la tâche faisable par les apprenants, pointer certaines caractéristiques de la tâche pour mettre l'élève sur la voie de la résolution.

La tâche, base de la démarche actionnelle, doit donc se trouver dans la zone proximale de développement qui est un des principes du socioconstructivisme. L'élève va apprendre grâce aux interactions avec les autres élèves et grâce à l'étayage du professeur. Cependant cet apprentissage ne sera possible que si la tâche demandée est dans la zone proximale de développement des apprenants. L'enseignant doit donc veiller à ce que ce qu'il demande aux élèves soit dans cette zone.

La démarche actionnelle est une démarche efficace car elle rend les élèves acteurs de leurs apprentissages. Le professeur n'est pas le seul possesseur du savoir, les élèves peuvent et doivent aussi participer à la construction des nouvelles connaissances. C'est cette interaction entre tous motivée par la tâche à effectuer qui va permettre aux élèves d'apprendre de manière plus efficace.

La démarche actionnelle voit son aboutissement dans la tâche finale. C'est elle qui de par sa nature permet à l'élève de se rapprocher d'une situation authentique. Elle doit aussi permettre à l'élève de mieux apprendre en s'impliquant dans les apprentissages et en participant à la construction du savoir. Cette démarche est efficace ; elle s'accorde en effet avec les principes du socioconstructivisme, une théorie d'apprentissage que l'on tient pour le moment comme la plus efficace en terme d'apprentissage. Elle permet aussi de se rapprocher le plus possible d'une situation d'apprentissage authentique, c'est-à-dire une situation que pourrait vivre un apprenant dans un pays étranger. C'est pourquoi c'est la démarche qui est préconisée par le CECRL pour être appliquée dans les classes de langues étrangères au sein de toute l'Europe.

3. Comment mener une séquence avec la démarche actionnelle en classe de maternelle ?

Nous avons donc vu que la démarche actionnelle est la démarche privilégiée par le CECRL pour réaliser les classes de langues étrangères, y compris dans les classes de maternelle. Cette année j'enseigne l'anglais dans une classe de grande section à raison de cinquante minutes par semaine. J'ai donc choisi de privilégier la démarche actionnelle dans mes séquences d'apprentissages.

3.1. Production d'une vidéo de présentation des élèves de la classe

3.2.1. Explication de la séquence et de la tâche finale

La séquence que je vais maintenant présenter a permis aux élèves d'apprendre à se présenter à une autre personne, ainsi qu'à comprendre la présentation orale d'une autre personne qui parle lentement et distinctement. Pour motiver les élèves et rapprocher la situation d'apprentissage d'une situation que les élèves pourraient vivre dans un pays étranger, j'ai utilisé la mascotte de leur classe. Dans la classe la professeure a introduit en début d'année une mascotte. Elle s'appelle Biscotte. C'est une petite souris qui est supposée vivre dans un trou dans le jardin de l'école. Les élèves n'ont jamais vu Biscotte. Elle vient dans la classe uniquement lorsque les élèves ne sont pas là. Elle leur laisse des messages dans une boîte aux lettres dans la classe. Pour lui répondre les élèves laissent aussi les messages dans cette boîte aux lettres. Tous les matins les élèves vérifient si la souris a laissé un message. Les élèves ne se sont pas présentés individuellement à Biscotte. Elle sait qu'ils sont la classe des moyens et des grands mais elle ne connaît pas leurs prénoms. J'ai donc profité de cette opportunité pour leur permettre d'apprendre à se présenter en anglais.

Je leur ai donc proposé de se présenter à Biscotte pour qu'elle les connaisse tous. Pour cela nous avons cherché les meilleurs moyens de se présenter auprès de Biscotte. J'avais donc ramené plusieurs objets pour illustrer mes propos et pour les aider à comprendre mes explications en anglais. Pour faciliter les interactions orales ils parlaient en français mais je reformulais ce qu'ils disaient en anglais et je leur faisais répéter

certaines phrases ou mots qui n'étaient pas trop compliqués. Les élèves ont proposé d'écrire une lettre, de prendre des photos et d'écrire leur prénom ensemble et de faire une vidéo. Nous avons voté et la vidéo a remporté la majorité. Nous avons donc commencé à travailler pour se présenter en anglais pour pouvoir réaliser notre vidéo.

Les élèves grâce aux activités que j'ai proposées vont apprendre à se présenter. Le but de ces activités est de réaliser la vidéo de présentation à la fin. Cependant je ne vais pas uniquement évaluer la production finale mais je vais aussi évaluer les élèves au fur et à mesure des activités pour évaluer aussi les compétences de compréhension orale et d'interaction orale.

La séquence a compté six séances avec la réalisation de la vidéo. La séquence a commencé par l'introduction du projet comme je l'ai expliqué auparavant. Avec les élèves nous avons décidé de réaliser une vidéo. Nous avons donc commencé tout de suite à nous entraîner pour se présenter en anglais. Pour cela nous avons joué à des jeux. Les élèves se sont assis en ronde. Je me suis assise avec eux et je me suis présentée. J'ai répété plusieurs fois pour que les élèves comprennent et qu'ils puissent répéter. J'ai ensuite passé le ballon à un élève qui s'est présenté et qui a passé le ballon à un autre élève. Les élèves se sont passés plusieurs fois le ballon pour qu'ils puissent tous s'entraîner à se présenter.

Lors de la deuxième séance j'ai vérifié que la phrase de présentation avait été retenue, puis les élèves ont voulu savoir comment demander le prénom de quelqu'un. J'ai donc repris le même dispositif avec la passe du ballon mais cette fois ils devaient donner leur prénom puis demander à la personne de leur choix son prénom. Les élèves se sont entraînés en passant plusieurs fois le ballon. Toujours dans cette deuxième séance je les ai ensuite faits parler aux autres pour se présenter. Ils devaient aller voir un autre enfant, le saluer et lui demander son prénom. L'autre devait lui répondre en donnant son prénom, puis lui retourner la question. Suite à la réponse du premier élève, ils devaient se dire au revoir. J'ai montré un exemple avec deux élèves. Cela a bien fonctionné, les élèves se sont présentés et ont demandé à la personne en face son prénom.

Lors de la troisième séance les élèves ont écouté une chanson qui reprenait « what's your name ? », « my name is » et « hello ». Les élèves ont dû repérer les différentes phrases en levant la main lorsqu'ils avaient entendu la phrase demandée. Les élèves ont encore une fois bien réussi à repérer les différents mots. J'ai choisi d'utiliser une chanson en plus des entraînements à parler pour la vidéo car depuis le début de l'année j'ai

remarqué que les élèves retenaient la chanson et donc se souvenaient des mots en même temps. Après avoir écouté la chanson nous avons l'avons donc apprise. Après cela j'ai repris les deux dispositifs fait auparavant en ajoutant cette fois les phrases « I am a girl / a boy. » Pour la quatrième séance j'ai repris la même chose. Nous avons chanté la chanson puis réaliser les deux jeux pour s'entraîner à se présenter. J'ai choisi de refaire une séance qui insistait sur les phrases « I am a boy / a girl. » pour que les élèves les mémorisent. Lors de cette séance nous avons aussi répété ce que les élèves allaient dire pour se présenter dans la vidéo. Pour cela j'ai encore une fois utilisé le ballon qui permet de donner la parole aux élèves. J'ai donc commencé par montrer l'exemple en donnant mon nom. Les élèves ont ensuite rajouté leurs idées comme par exemple dire si l'on est une fille ou un garçon, commencé en disant bonjour et terminé en disant au revoir.

Lors des deux dernières séances avec les élèves nous avons commencé par répéter ce qu'ils devaient dire dans la vidéo. Puis nous avons commencé à filmer la vidéo. Pour filmer la vidéo les élèves sont venus deux par deux. Un élève filmait avec mon aide pendant que l'autre se présentait, puis les deux élèves échangeaient les rôles. Après la première séance j'ai visionné les vidéos, j'en ai montré certaines aux élèves et nous avons décidé ensemble d'en refaire car, par exemple, il y avait du bruit autour et donc on n'entendait pas l'élève qui parlait ou alors l'image était floue. J'ai réalisé le montage de la vidéo moi-même. Les élèves n'ont pas participé à cette étape de la réalisation de la tâche finale car elle était trop complexe pour des élèves de grande section. En effet le montage devait se faire sur ordinateur et le logiciel n'est pas à la portée d'élèves de maternelle. La semaine suivante avec les élèves nous avons visionné la vidéo (annexe 1) et nous avons laissé la clé USB à côté de la boîte aux lettres de Biscotte. Nous avons fait cela avant les vacances et au retour des vacances Biscotte a répondu aux élèves en les remerciant d'avoir fait cette vidéo.

3.2.2. Analyse de la séquence et de la tâche finale

Cette séquence avait pour fil conducteur la réalisation de la tâche finale. Toutes les activités n'ont certes pas participé directement à la réalisation de la vidéo mais elles participaient à l'apprentissage des éléments linguistiques dont avaient besoin les élèves pour la réaliser. Lorsque nous avons voulu nous présenter à Biscotte, ils ont eux-mêmes dit

qu'ils ne pouvaient pas le faire en anglais. Donc avant de réaliser la vidéo ils devaient apprendre à se présenter. C'était le but de toutes les activités. J'ai aussi profité de ces différentes activités pour évaluer les compétences autres que celle travaillées par la tâche finale. La tâche finale permettait d'évaluer si les élèves avaient retenu le vocabulaire appris et permettait aussi la production orale en continu. Lors des autres activités j'ai pu évaluer les élèves en interaction orale et aussi s'ils avaient retenu la question pour demander son nom à quelqu'un.

La principale difficulté que j'ai rencontrée lors de la réalisation de cette séquence était de la mener uniquement en langue anglaise. Les élèves de la classe que j'avais ne parlent que très peu anglais. Ils ont débuté l'anglais en septembre. La difficulté était donc de me faire comprendre en ne parlant qu'en anglais. Pour cela j'ai utilisé des objets, j'ai mimé. J'ai aussi utilisé les interactions des élèves entre eux en français pour permettre aux élèves de comprendre. La plupart du temps les élèves traduisaient spontanément ce que je disais quand ils comprenaient. Cela permettait aux élèves qui n'avaient pas suivi de comprendre ce que nous avions dit. Quand un élève intervenait en français je reformulais ce qu'il disait en anglais et je lui demandais de répéter quand c'était assez simple. Je prenais aussi quelques minutes à la fin de chaque séance pour demander en français cette fois aux élèves d'expliquer ce que nous avions appris. Cela permettait aux élèves qui n'avaient pas suivi d'avoir un aperçu de ce qui a été fait pendant la séance et leur permettre de raccrocher à la séance suivante. Cela me permettait de ne pas perdre d'élèves sans avoir à traduire ce que je disais pendant la séance.

Intéressons-nous aux différentes activités que j'ai proposées aux élèves pour leur permettre d'apprendre ce dont ils avaient besoin pour se présenter. J'ai proposé aux élèves un premier jeu dans lequel ils se passaient une balle pour se présenter à tour de rôle. Les élèves ont bien aimé ce jeu. Cela leur a permis de s'entraîner à parler. J'ai fait ce jeu en demi-groupe pendant que les autres faisaient une autre activité en autonomie (colorier les images servant de traces écrites). Les élèves pouvaient ainsi tous avoir un temps de production orale. La deuxième situation permettait de travailler l'interaction orale. Les élèves devaient aller interroger les autres pour apprendre leur prénom. Le point faible de cette situation était que les élèves se connaissaient déjà tous. Ils n'avaient pas besoin de connaître les prénoms des autres. J'aurais pu donner à chacun un nouveau prénom mais les élèves ne sachant pas lire il était impossible de leur donner une fiche avec dessus le nouveau prénom pour rappel. Si je devais refaire cette activité avec des élèves j'attribuerai

à deux personnes un même prénom en leur donnant à l'oral un prénom anglais que nous avons déjà vue ensemble et le but sera de retrouver la paire. Les élèves devront donc chercher véritablement les prénoms des autres et poser la question à leurs camarades. L'activité aura donc un intérêt plus concret.

Tout au long du projet les élèves ont travaillé en fonction de ce qu'ils devaient apprendre pour la réalisation de la vidéo et notamment les apprentissages lexicaux. Les élèves se sont entraînés dans le but de réaliser la vidéo. Ils étaient motivés pour réaliser ces apprentissages car ils en avaient besoin pour atteindre leur but. Ils ont donc appris les notions de langue dont ils avaient besoin pour cela. Je n'ai pas intégré les nouvelles technologies dans ma séquence pour des raisons de temps. J'ai les élèves de grande section uniquement 50 minutes par semaine et je n'ai donc pas pris le temps d'intégrer réellement les TICE à ma séquence. Les élèves en ont eu besoin pour filmer. Je les ai donc fortement guidés et aidés pour l'utilisation de l'appareil photo avec lequel nous avons filmé. Mais j'aurais pu pousser la démarche plus loin pour les amener à filmer eux-mêmes.

La tâche finale était de se présenter à travers une vidéo à une autre personne. Dans un pays étranger c'est une situation que pourrait rencontrer un élève. Cette situation se rapproche d'une situation authentique même si la personne à qui les élèves se présentent est fictive et qu'ils n'auront pas de réponse de sa part. Pour améliorer cette situation on pourrait faire un partenariat avec une école en Angleterre qui apprend le français. Si l'on avait une classe anglaise avec laquelle échanger les élèves pourraient préparer une vidéo pour se présenter à un correspondant. Les deux élèves auraient ainsi un échange avec un véritable interlocuteur natif du pays. Cela donnerait une véritable dimension d'échange pour les élèves. Cela permettrait de rendre la situation encore plus authentique.

D'une manière générale les élèves se sont bien investis dans la réalisation de cette tâche. Ils ont tous mémorisé les phrases pour se présenter. Devant la caméra ils étaient plus timides et ont parfois dû être aidé pour se souvenir des phrases. Cependant pour pallier à cela je les ai aussi évalués lorsque nous nous sommes entraînés avant de filmer. Les élèves ont grâce à cette démarche appris très vite car ils étaient actifs. Ils ont été amenés tout au long de la séance à parler en anglais afin de répéter les phrases devant servir à réaliser la vidéo. Ils ont donc eu un temps d'oral assez important. Cela a permis à tous de retenir les phrases pour se présenter en anglais. La démarche actionnelle a donc bien permis aux élèves d'apprendre la langue plus efficacement.

Tester cette démarche actionnelle m'a permis de me rendre compte que ce n'était pas une pratique pédagogique si compliquée à mettre en place et qu'elle pouvait rester une démarche simple. En effet, au début j'avais peur que ce projet ne prenne trop de temps par rapport à une séquence qui n'utilise pas la démarche. Le projet, certes, prend un peu de temps mais ce temps est contrebalancé par les apprentissages des élèves. Au cours de cette séquence les élèves ont retenu très rapidement les notions car ils étaient toujours en production orale. Cela leur a permis de mémoriser facilement et efficacement les phrases pour se présenter. J'ai pu aussi m'apercevoir que la tâche finale n'avait pas besoin d'être quelque chose de très élaboré. Ici je n'ai fait que réaliser une courte vidéo avec les élèves et cela a suffi pour les mettre en activité.

3.2. Réflexion autour de l'évaluation des apprentissages des élèves

A la fin de l'école primaire il est dit que les élèves doivent atteindre le niveau A1 du CECRL. Dans les programmes du cycle 3 on peut en effet lire : « [...] permettant d'atteindre le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues dans les cinq activités langagières. Il s'agit pour tous les élèves d'atteindre au moins le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières. »¹⁰ Ces cinq activités langagières sont : la production orale en continue, l'interaction orale, la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. A la fin du cycle 3 c'est-à-dire à la fin de la classe de sixième au collège les élèves doivent avoir atteint le niveau A1 voire l'avoir dépassé et aller vers le niveau A2.

Le niveau A1 du CECRL est défini comme le niveau de l'utilisateur élémentaire de la langue étrangère. Quand un élève à le niveau A1 il « peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Il peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. »¹¹

Dans les programmes ce niveau A1 est divisé en plusieurs types de compétences. On a tout d'abord la compétence « écouter et comprendre ». Au niveau A1 l'élève doit être capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur lui-même, sa famille et son environnement immédiat (notamment scolaire). Nous avons ensuite la compétence « lire et comprendre ». Pour celle-ci l'élève doit être capable de comprendre des mots familiers ainsi que des phrases écrites très simples. Il y a aussi la compétence « parler en continu ». Pour cette compétence l'élève doit pouvoir utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat. La dernière

¹⁰ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme pour les cycles 2, 3, 4*, 2016, p 128

¹¹ Conseil de l'Europe ; *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, (2000), Didier. p.25

compétence est l'écrit. L'élève doit être capable de copier un modèle écrit, d'écrire un court message et de renseigner un questionnaire simple.

Les élèves de la classe dans laquelle j'enseigne ne savent encore ni lire ni écrire. Ils ne seront donc pas concernés par les compétences « écrire » et « lire et comprendre ». Les élèves ne seront donc évalués que sur la compréhension et la production orale en interaction et en continue. Les élèves seront donc évalués selon leur compréhension et leur production orale.

Dans la séquence que j'ai faite, les élèves vont être évalués sur la compréhension orale, l'interaction orale ainsi que la production orale en continu. Les élèves seront amenés à comprendre ce que disent les autres élèves de la classe mais aussi par la suite à retrouver les phrases apprises dans les paroles de chansons. Pour la production orale en continue les élèves seront amenés à parler en continu pour se présenter à la fin de la séquence pour la production de la vidéo. Les élèves ont initié eux-mêmes une situation d'interaction orale en lançant de petites scénettes de théâtre. J'ai donc aussi pu évaluer cette compétence lors de cette séquence.

Pour évaluer les élèves j'ai fait le choix de m'appuyer sur l'observation pour la compréhension ainsi que pour l'interaction orale. Pour la production orale en continue j'ai pu utiliser les vidéos dans lesquelles les élèves se présentent. Pour mieux évaluer les élèves j'ai conçu une fiche (annexe 2) avec les différents critères que je voulais évaluer. J'ai fait le choix d'une grille d'observation car c'est un outil rapide à utiliser pour évaluer les élèves pendant une séance. Je n'ai qu'une case à cocher pour noter si la compétence est acquise chez les élèves.

3.3. La séance de langue vivante observée en Angleterre

Le CECRL est un document qui doit s'appliquer à l'apprentissage des langues dans tous les pays européens. Avec le programme Erasmus + j'ai pu avoir l'opportunité de partir en Angleterre en observation dans une école à Ipswich dans le Suffolk. Je suis partie à l'école St Margaret's Church of England Voluntary Aided Primary School. Dans cette école j'ai demandé à pouvoir observer un cours d'enseignement du français lors de mon passage dans l'école.

J'ai pu observer une séance de français avec des élèves de « Year 4 », c'est-à-dire des élèves entre huit et neuf ans. Il y avait une trentaine d'élèves dans la classe. Avant de commencer la séance j'ai discuté avec la professeure qui m'a expliqué qu'elle ne parlait que très peu le français et que par conséquent pour s'aider à l'enseigner elle utilisait un CD qui proposait des séances de français, avec des enregistrements des mots et des phrases en français.

La séance que j'ai vu portait sur les différentes fêtes que l'on célèbre en France. Les élèves étaient amenés à découvrir les différentes fêtes que l'on célèbre en France à travers des apprentissages lexicaux et syntaxiques. Cette séance s'inscrivait dans une séance plus longue que les élèves avaient déjà abordée auparavant. La séance a commencé par un rappel des différentes fêtes qu'ils avaient vues. L'enseignante montrait l'image qui représentait la fête. Les élèves devaient redonner le mot et pour vérifier l'enseignante lançait la bande-son qui donnait la correction du mot. Les élèves répétaient alors le mot. Les élèves étaient ainsi amenés à parler en français en répétant le mot. Mais ils répétaient surtout en collectif, la professeure ne pouvait donc pas rectifier la prononciation des mots lors de cette séance.

Suite à cela les élèves ont découvert des objets que l'on reçoit à l'occasion de ces fêtes comme par exemple un œuf en chocolat ou un vélo. Sur la vidéo il y avait deux personnages. Le premier personnage allait voir le deuxième en lui disant ce qu'il voulait avoir en faisant une phrase comme par exemple : « je voudrai un vélo ». Il y avait plusieurs exemples et ensuite les élèves devaient faire les phrases en fonction des objets. Ils devaient dire la phrase avec leurs voisins de table. Les élèves cherchaient la phrase puis pour vérifier l'enseignante cliquait sur le personnage qui donnait la phrase. Là encore les élèves étaient en situation de production orale.

Les élèves devaient ensuite écrire des phrases en mettant en rapport la fête et les objets que l'on peut recevoir lors de cette fête. Pour les aider il y avait un exemple. Les élèves ont donc écrit des phrases sur leur ardoise comme par exemple « Pour Noël je voudrai un père noël en chocolat. » Quand les élèves avaient écrit une phrase ils devaient échanger leur ardoise avec leur voisin pour voir si le voisin comprenait la phrase. L'enseignante est passée entre les élèves pour les aider à corriger leurs phrases. Les élèves ont ensuite présenté leurs phrases aux autres. Les élèves étaient ici en situation de production d'écrit. Ils devaient écrire des phrases pour dire ce qu'ils voudraient avoir pour une fête. Ils avaient des modèles pour écrire les mots en français ainsi que des référents pour savoir dans quel ordre mettre les morceaux de phrases qu'ils avaient. Ils n'avaient qu'à assembler les différents morceaux pour former une phrase qui avait du sens.

La séance que la professeure a faite avec ses élèves ne suivait pas la démarche actionnelle. Les élèves n'avaient pas de tâche finale à réaliser à la fin. Les activités visaient à apprendre des mots de lexique et à produire des phrases. Mais les élèves n'avaient pas besoin d'écrire ces phrases ou d'apprendre à les écrire pour contribuer à la tâche finale car il n'y en avait pas. L'enseignante m'a expliqué suivre ce CD car elle ne se sentait pas à l'aise avec la langue et son enseignement. Les élèves apprenaient donc la langue grâce à ces activités mais ils n'avaient pas de but pour ce qu'ils apprenaient. La situation qu'ils vivaient dans la classe de langue ne se rapprochait pas d'une situation authentique. Une personne qui va dans un pays étranger aura besoin de formuler une demande mais ici la demande est artificielle. Il faut chercher la phrase que le personnage va prononcer. Si les élèves ne trouvent pas la phrase ce n'est pas grave puisque le personnage va donner la réponse quelques instants après. Ils n'ont pas besoin d'apprendre cette phrase pour une autre raison que d'apprendre la langue. De plus elle utilisait aussi l'anglais au cours de la séance pour donner les différentes consignes aux élèves. Au cours de cette séance les élèves n'ont entendu parler le français qu'à travers le CD et quand la professeure répétait les différentes phrases que disaient le personnage.

La professeure que j'ai pu observer en Angleterre n'observait donc pas les préconisations du CECRL. Elle n'utilisait pas la démarche actionnelle pour organiser ses apprentissages. Elle utilisait aussi très souvent l'anglais pour parler aux élèves durant les séances de français or il est préconisé de n'utiliser que la langue vivante à apprendre pour que les élèves bénéficient d'un bain de langue et puissent ainsi progresser plus vite en s'imprégnant de la langue.

Conclusion

La démarche actionnelle est une démarche pédagogique qui possède de multiples avantages pour permettre aux élèves d'apprendre une langue étrangère efficacement. La démarche actionnelle passe en effet par la réalisation d'une tâche finale. Les élèves vont apprendre la langue car ils en ont besoin pour atteindre leur objectif. Cela permet de donner du sens à ce que les élèves apprennent. Cela leur permet aussi de vivre une situation d'apprentissage d'une langue étrangère la plus authentique possible dans une salle de classe. Les élèves vont, tout comme une personne habitant à l'étranger, être confrontés à un problème et vont devoir trouver avec leurs pairs les moyens linguistiques pour atteindre leur objectif. Cela permet de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Or, comme le démontre la théorie sur le socioconstructivisme, l'élève apprend mieux quand il construit en interaction avec ses pairs et un expert (bien souvent le professeur) ses apprentissages. La démarche actionnelle permet aussi de faire parler les élèves dans la langue étrangère. Cela augmente leur temps de pratique de la langue et donc leur permet de mieux l'apprendre. La démarche actionnelle est donc au vu de ses multiples avantages la démarche privilégiée par le CECRL dans toute l'Europe.

Pour ce mémoire, j'ai voulu expérimenter la mise en place de la démarche actionnelle au sein d'une classe de maternelle. Les élèves n'avaient aucune notion dans la langue étrangère qu'ils ont commencée à apprendre en début d'année. J'ai mis en place avec eux une séquence d'apprentissage utilisant la démarche actionnelle. Les élèves ont été très motivés par cette séquence et par l'objectif à atteindre. Et les apprentissages s'en sont ressentis. A la fin de la séquence tous les élèves ou presque étaient capable de se présenter sans aide. L'utilisation de cette démarche a donc été très concluante.

Dans le cadre du programme Erasmus + j'ai pu aller observer si cette démarche était utilisée par les pays de l'union européenne. Je n'ai malheureusement pu observer qu'une seule classe en Angleterre et la professeure n'utilisait pas la démarche actionnelle pour mener ses séquences. Elle ne suivait pas les préconisations du CECRL car elle n'était pas à l'aise avec la langue à enseigner. La démarche actionnelle n'est donc pas utilisée partout malgré les recommandations du CECRL car elle nécessite une bonne maîtrise de la langue par le professeur. Il faut donc la développer, et la répandre afin que les élèves puissent en bénéficier et apprennent les langues étrangères de manière vivante et active grâce à cette démarche.

Références

Bibliographies

BERNICO, J. & BERT-ERBOUL. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Editions in Press. p 126 – 129

BOURGUIGNON C. L'apprentissage des langues par l'action in LIONS-OLIVIERI, M-L. & LIRIA, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maison des langues. p 49 - 77

BRUNER J. *Le Développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire* (1966), PUF, Paris, 1981

CONSEIL L., STROTMANN B., GARCIA E, ABAD G. Tâche axée sur la perspective actionnelle : visite guidée. in L. CONSEIL, B. STROTMANN, E. GARCIA, G. ABAD. (2016). *La perspective actionnelle : état des lieux 3/2016*. Les langues modernes. APLV. p 49 – 54

Conseil de l'Europe, *cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, (2000), Didier. p 15 – 22

KLEIN W., *L'acquisition de la langue étrangère*, 1984, traduction de Colette Noyau, 1989, Armands Colin. p 13 – 16

LEGENDRE M-F, Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation in C. GAUTHIER, M. ATRDIFF, (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours 2^{ème} édition*. Gaëtan Morin éditeur, p 352- 371

RICHER J-J. Lecture du cadre : continuité ou rupture ? in LIONS-OLIVIERI, M-L. & LIRIA, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maison des langues. p 13 – 48

VYGOTSKY L., *Pensée et langage*, (1934), Moscou, PUF

Textes officiels

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, 2016, p 128

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche, *Programmes du cycle 1*, 2015, p 8

Sitographies

BARNIER G., 2013, Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, [En ligne], http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf , Consulté le 11/04/2018

BOURGUIGNON C., 2007, Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action, Les Langues Modernes, [En ligne], Mars, <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>, Consulté le 05/04/2018

Annexes

Annexe 1 : vidéo produite par les élèves

Pour consulter la vidéo produite par les élèves comme tâche finale veuillez aller consulter le lien envoyé par mail.

Annexe 2 : Grille d'évaluation des élèves

Elève	Sait se présenter avec « My name is »	Dit What's your name ?	Dit Hello / goodbye	Dit I am a boy/ girl	Parle en interaction avec un camarade	Produit un énoncé en continu
1	Oui	Oui	Oui	Oui	Difficilement	Avec de l'aide
2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
3	Oui	Non	Oui	Non	Non	Avec de l'aide
4	Ne prononce pas bien	Non	Oui	Oui	Difficilement	Oui
5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
6	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
11	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
12	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
13	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
14	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
15	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
16	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
17	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
18	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
19	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
20	Oui	Non	Oui	Avec hésitation	Oui	Oui
21	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
22	Oui	Non	Oui	Non	Avec de l'aide	Avec de l'aide
23	Oui	Oui	Oui	Non	Avec de l'aide	Oui

Résumé :

Ce mémoire tente de répondre à la problématique suivante : **Comment créer les conditions d'une exposition efficace et durable à la langue étrangère grâce à la démarche actionnelle ?**

En effet dans ce mémoire nous nous intéressons à la démarche actionnelle préconisée par le Cadre Européen commun de référence pour les Langues. En quoi consiste cette démarche pédagogique ? Quels avantages cette méthode présente-t-elle pour les apprentissages des élèves ? Comment la mettre en place avec de jeunes débutants en langue ? Ce mémoire permet de faire un point théorique sur ces différentes questions.

Une séquence présentant la mise en place de la démarche actionnelle au sein d'une classe de grande section est aussi présentée dans ce mémoire. Cette séquence n'a pas vocation à servir d'exemple mais fait le point sur ce que j'ai pu expérimenter et fait un bilan de ce que j'ai pu retirer de cette expérience.

Mots clés : langue, démarche actionnelle, CECRL, tâche finale, école maternelle