



HAL
open science

Dix ans de perspective actionnelle en didactique des langues (2005-2015) : entre injonctions ministérielles et convictions enseignantes en primaire français et allemand

Véronique Lemoine

► **To cite this version:**

Véronique Lemoine. Dix ans de perspective actionnelle en didactique des langues (2005-2015) : entre injonctions ministérielles et convictions enseignantes en primaire français et allemand. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2016, Des disciplines scolaires en mutation? Regards croisés France, Québec .. Et ailleurs, 58, pp.81-92. 10.3917/spir.058.0081 . hal-01317214

HAL Id: hal-01317214

<https://hal.science/hal-01317214>

Submitted on 9 Jan 2020

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.

DIX ANS DE PERSPECTIVE ACTIONNELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES (2005-2015) : ENTRE INJONCTIONS MINISTERIELLES ET CONVICTIONS ENSEIGNANTES EN PRIMAIRE FRANÇAIS ET ALLEMAND

Résumé : Dans les années 2000, en France comme en Allemagne, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) offre une base pour l'élaboration des programmes scolaires en langues vivantes. La perspective actionnelle/*ein handlung-sorientierter Ansatz*, approche méthodologique retenue par le CECRL (2005 : 15)/*GeR* (2001 : 21) devient le fer de lance des renouvellements didactiques de la discipline scolaire langues vivantes, par sa promotion institutionnelle. Cette étude comparative interroge l'influence ou non de ces intentions projetées sur les pratiques et les discours d'enseignants français du primaire et allemands de la *Grundschule*. Les discours, resitués en contextes, sont analysés au regard de théories de l'énonciation et du dialogisme. L'article propose des résultats qui valorisent des diversités franco-allemandes pour construire la compréhension de l'enseignement actionnel.

Mots-clés : actionnel, interculturel, autonomie, discours d'enseignants, pratiques effectives, primaire/*Grundschule*

INTRODUCTION

Dans les années 2000, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), devient l'outil commun de référence en Europe pour l'enseignement-apprentissage des langues. En France comme en Allemagne¹ (ici *Land Hessen*), le CECRL/*GeR* offre une base pour l'élaboration des programmes scolaires en langues vivantes. La perspective actionnelle/*ein handlung-sorientierter Ansatz*, approche méthodologique retenue par le CECRL (2005 : 15)/*GeR* (2001 : 21) devient, dans les discours institutionnels, le fer de lance des renouvellements didactiques de la discipline scolaire langues vivantes. Elle considère les apprenants comme des acteurs sociaux qui ont des tâches à accomplir dans des circonstances et des environnements donnés. Cette émergence est liée à un enjeu sociétal fort de l'enseignement des langues avancé dans le CECRL (2005 : 4) : une meilleure adaptation de mobilité et d'échanges dans un contexte européen et mondial. L'apprentissage de la rencontre de l'autre, qu'elle pose problème ou pas, s'introduit dans les contenus (définition envisagée selon Delcambre, 2010 : 45) à enseigner, même si le CECRL n'est pas prescriptif. La promotion institutionnelle de la perspective actionnelle a des effets sur la discipline scolaire langues vi-

¹ L'influence d'expériences personnelles et professionnelles explique le choix de l'Allemagne dans l'approche comparative de l'article.

vantes. Je propose d'analyser dans cet article l'influence ou non de ces intentions projetées sur les pratiques et les discours d'enseignants français du primaire et allemands de la *Grundschule* qui sont amenés à fabriquer de l'enseignant actionnel.

La perspective actionnelle est souvent discutée en éducation à travers des notions aussi variées que le projet, l'agir social (Puren, 2009 : 154) ou encore les théories de l'activité (Springer, 2009 : 25). Une caractéristique majeure de la perspective actionnelle est l'agir avec l'autre, parfois désigné sous les termes du co-agir, avec la construction de co-productions langagières, de négociations ou non, d'actions. Cela offre un cadre pour interroger plus particulièrement la relation à autrui et l'adaptabilité du sujet, c'est-à-dire ses compétences interculturelles et ses aptitudes à être autonome, à la suite des réflexions déjà menées par certains chercheurs (Barbot et Dervin, 2011).

L'article, issu d'une recherche doctorale en didactique des langues (Lemoine, 2014), veut comprendre et mettre en évidence, dans une approche comparative, comment sont construites et (re)définies les pratiques interculturelles et autonomisantes par les enseignants du primaire en France (Académie de Lille) et en Allemagne (*Land Hessen*), dans un contexte institutionnel européen qui promeut un enseignement actionnel. En d'autres termes, l'article interroge les tensions entre une approche en enseignement des langues, instituée comme allant de soi, parfois définie comme un bouleversement à l'instar d'« un véritable coup de tonnerre » (Médioni, 2009 : 13) et les pratiques enseignantes effectives inscrites dans la complexité de former des élèves futurs citoyens européens – selon quelle conception de la citoyenneté ?

L'étude se base sur le croisement de données empiriques recueillies en France dans l'Académie de Lille et en Allemagne dans le *Land Hessen*. J'ai pu observer 4 classes primaires tenues par 5 enseignants (dont un binôme franco-allemand), en cours de langues étrangères, j'ai mené des entretiens d'enseignants, analysé les textes prescriptifs qui posent les contenus à enseigner. J'ai observé 4 séances d'anglais dans une école lilloise de centre ville, en CM1 et 3 dans une école d'Armentières, en CM1-CM2. Les investigations à *Frankfurt-am-Main* ont eu lieu dans une *Vierte Klasse*, menée par une enseignante allemande en enseignement de l'anglais (3 séances) et dans une *Dritte Klasse*, conduite par un enseignant allemand et une enseignante française en poste OFAJ² pour l'année (5 séances). Ensuite, j'ai défini les entretiens menés comme un contrat de communication explicite, selon les termes par Vermersch (2006 : 106), posé entre les interviewés et la chercheuse. Chacun des enseignants a été informé du sujet de la recherche, du but visé, du caractère anonyme de la recherche, du traitement des données et des conditions dans lesquelles l'entretien avait été conçu et allait être mené. Les discours évolutifs et co-construits, toujours resitués en contextes, sont analysés au regard de théories de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1999) et du dialogisme (Markova, 2007), issus des sciences du langage.

Après un retour sur le contexte d'émergence de la perspective actionnelle, j'indiquerai mon positionnement scientifique au sujet de l'interculturel articulé à

² Il s'agit d'un programme de l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse permettant aux professeurs des écoles d'enseigner le français à l'école primaire en Allemagne, pour une durée d'une année scolaire.

l'autonomie. Enfin, en m'appuyant sur quelques exemples, étudiés aux prismes de l'analyse du discours, je développerai une réflexion autour des résultats qui illustrent avec force une (re)définition de la perspective actionnelle par les acteurs dans les deux pays.

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : DE QUOI S'AGIT-IL ?

La prise en compte de l'enseignement des langues vivantes par l'école primaire est aujourd'hui d'une importance incontestable. Les injonctions dans les discours écrits et oraux, tant nationales qu'européennes se multiplient. En 2005 en France, le Plan de Rénovation de l'enseignement des langues, de l'école élémentaire au lycée, prend appui sur le CECRL. Concernant le texte allemand, le *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR, 2001)* présente les mêmes caractéristiques³ que le CECRL. L'enseignement des langues est donc questionné à travers un document commun à tous les pays européens. Les contenus d'enseignement relèvent des programmes inhérents à chacun des pays d'Europe, adossés au CECRL. L'inscription des langues dans ce document souligne l'enjeu et les finalités de cet enseignement dans la sphère scolaire en Europe, et pose « la question simple et terrible du rapport entre ce qu'on apprend à l'école et ce qu'on peut en faire dans la vie » (Perrenoud, 2008 : 9) :

« Améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui » (CECRL, 2005 : 4).

Interroger un terme souvent posé comme une évidence

Le chapitre 2 « Approche retenue » du CECRL (2005 : 15) avance un enseignement dans une perspective actionnelle :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ».

Selon Rosen (2009 : 6), le CECRL « s'est imposé dans le quotidien des classes et des institutions en France et à l'étranger [...] ». Le terme de *perspective actionnelle*, qui fonctionne comme un emblème, rend la notion d'autant plus intéressante, car il permet d'interroger sa pertinence et sa légitimité dans les faits, dans les discours et les pratiques des enseignants. Il questionne aussi l'influence des prescriptions institutionnelles sur les pratiques dans une articulation aux con-

³ Les grandes idées sont exprimées sous le même angle. En revanche, l'observation plus détaillée de portions communes du CECRL et du *GeR* font apparaître des nuances dans le choix des mots utilisés (acteurs sociaux/*sozial Handelnde* avec une extension : *als Mitglieder einer Gesellschaft/en* tant que membres d'une société)

traintes des enseignants dans leur vécu professionnel. Il s'agit d'approcher la perspective actionnelle au travers de divers espaces⁴ et selon divers points de vue d'enseignants de l'école élémentaire et de la *Grundschule* pour éviter le problème de naturalisation d'un terme, c'est-à-dire son usage comme allant de soi. D'où l'introduction des points de vue des acteurs, en confrontation avec l'autre (l'élève, le collègue... la chercheure) pour éviter de produire une recherche simplificatrice, classificatrice et généralisante, voire militante.

Références conceptuelles pour interroger la perspective actionnelle

« Communication entre Européens de langues et de cultures différentes ».

« Mobilité ».

« Échanges ».

« Coopération ».

« Se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui ».

Les indications ci-dessus, que le CECRL (2005 : 4) veut promouvoir, illustrent à quel point la perspective actionnelle est censée valoriser l'expérimentation de l'autre dans la collaboration, donc la reconnaissance des diversités de chacun, mais également de soi en tant qu'être pluriel et adaptatif. Ce qui m'amène à faire le choix de la problématisation de la perspective actionnelle en lien avec les notions d'interculturel et d'autonomie. À la suite de Barbot et Dervin (2011 : 7) qui soulignent l'importance de conjuguer l'interculturel et l'autonomie pour observer les processus de transformation de soi, de l'autre, des connaissances, je choisis d'articuler les deux notions pour comprendre la construction de la perspective actionnelle à l'épreuve des faits. Ces réflexions interrogent les manières dont l'enseignant peut permettre aux élèves de développer des compétences interculturelles dans des collaborations entre pairs et des rencontres avec l'autre, en tant que sujets pluriels et changeants.

De quel interculturel et de quelle autonomie est-il question ?

Les deux notions peuvent souffrir d'une telle popularité que souvent leur définition reste molle et suppose dans leurs usages une certaine évidence. Le positionnement que je choisis est éloigné d'une définition d'un interculturel culturaliste qui renverrait à un usage de généralisations, empreintes de réductionnisme et de folklorisation. Les traces d'une approche culturaliste sont cependant tangibles dans la sphère institutionnelle. Une définition réifiée qui valorise l'appartenance des personnes à une culture ou la possession d'une culture y est dominante. Le cadrage théorique de l'interculturel que je retiens trouve son ancrage dans une société de l'hétérogène où chaque individu est porteur de diversités qui s'actualisent (cf. nombreux travaux d'Abdallah-Preteille et Porcher, 1998). Ma manière de concevoir l'interculturel insiste sur la (re)connaissance de soi et de l'autre dans des situations de communication où les discours sont mouvants, où les personnes présentent des facettes diverses et changeantes. L'enseignement de l'autonomie, ou l'autonomisation, constitue un enjeu fort pour les personnes dans la transformation du soi et dans le rapport à l'autre et aux connaissances, si l'on juge important de donner à l'apprenant les moyens de construire ses choix, dans la co-construction avec les autres, dans une démarche critique et réflexive. Ainsi « don-

⁴ La dénomination des espaces en tension, ceux des prescriptions (programmes scolaires, Cadre européen), ceux des réalisations (observations pratiques de classes, entretiens avec les enseignants) est reprise des travaux de Reuter (2004).

ner les moyens » et « co-construire » relèvent à la fois de l'interculturel et de l'autonomie, d'où mon choix de les considérer de manière articulée.

*Analyser les discours des enseignants pour comprendre comment ils
(re)définissent un enseignement actionnel*

Pour analyser les données, j'ai pris appui sur le dialogisme qui permet d'inclure la notion de voix multiples dans les discours en y combinant des éléments des théories de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1999) pour approcher les phénomènes d'hétérogénéité discursive. Ce choix permet de comprendre quelles réalités, quelles représentations se construisent et comment cela se construit dans les discours, en contextes spécifiques à travers des interactions où l'un et l'autre s'influencent, se positionnent. Il est intéressant d'analyser ces phénomènes de co-construction dans les rencontres de soi et de l'autre, car cette approche « ne cherche pas à savoir si tel ou tel énoncé est véridique » (Dervin, 2011 : 113), elle permet d'interroger les relations à l'autre dans leurs aspects négociés et instables. J'ai relevé dans les discours des marquages linguistiques pour comprendre les divers positionnements des enseignants dans un enseignement des langues dit de type actionnel, lorsqu'ils font/déclarent de « l'enseignable⁵ » interculturel et un travail d'autonomisation des élèves.

PRATIQUES INTERCULTURELLES ET AUTONOMISANTES DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE

L'actionnel, qui s'inscrit dans un pilotage politique, sous une pression économique et sociale dominante en Europe, interroge l'enseignement des langues à l'école en tant qu'« ensemble spécifique, cohérent et stable articulant des savoirs, des pratiques et des finalités » (Tutiaux-Guillon, 2008 : 132). Qu'en est-il de cette cohérence dans les pratiques réelles et les discours déclarés des enseignants français et allemands ? Comment se traduit cette intention d'actionnel dans les manières de faire ?

Précautions

La présentation des pratiques sans visée exhaustive, permet de porter son attention sur les (re)définitions de l'actionnel par les acteurs dans des espaces en tension, dans une approche contrastive franco-allemande. La construction du corpus s'effectue à partir de croisements entre les pratiques en France, en Allemagne et d'entretiens avec les enseignants français, allemands. Je fais le choix ainsi de mettre en évidence des diversités, plutôt que des différences, car les convergences ou les divergences dans la (re)définition de la perspective actionnelle par les enseignants ne relèvent pas d'une conception nationale figée. Ces variations tiennent plus à des manières de faire complexes qui mettent en jeu de nombreuses données en interaction (convictions personnelles, influence ou non des textes officiels, présence de la chercheuse, prise en compte des élèves...).

Faire et dire dans le paradigme de l'actionnel

Les entrées de cette partie sont appréhendées à partir de ce que font, de ce que disent les acteurs didactiques dans/de leurs pratiques en classe. Les exemples donnés, sélectionnés, donc excluant certaines pratiques pour cet article, portent sur

⁵ Terme inspiré de l'idée d'« objet enseignable » selon Dolz et Schneuwly (1998, p. 49).

la dynamique des positionnements des enseignants dans un enseignement actionnel à partir des analyses des discours des professionnels. Je m'attache à montrer des traits caractéristiques entre une perspective actionnelle institutionnellement posée et effectivement réalisée, dans une analyse de l'articulation de l'interculturel et de l'autonomie.

L'enseignant allemand ou l'enseignant français n'a pas le monopole d'un mode de faire qui autonomise ou non les élèves ou les amène ou non à développer des compétences interculturelles. Ces positionnements se combinent, dominent parfois plus chez une personne que chez l'autre, vacillent de l'un à l'autre en fonction de la réalité des interactions. C'est pourquoi, les exemples apportés ne n'inscrivent pas forcément dans la dichotomie franco-allemande.

Le premier exemple est allemand et représentatif d'une manière de faire qui autorise les élèves à développer des compétences d'autonomie et à construire des contenus interculturels, dans les pratiques comme dans les discours de l'enseignante ; dans le cas du rituel du « Hello », cette activité est présente tant en France qu'en Allemagne et offre deux manières de faire ; enfin, dans l'exemple qui concerne l'articulation des pratiques scolaires à la vie réelle pour autonomiser les élèves ailleurs, seul la *Grundschule* est engagée dans des échanges avec des élèves français et des déplacements réguliers en Alsace.

Autoriser les élèves à développer des compétences d'autonomie et à construire des contenus interculturels

Le premier échange analysé est extrait d'une séance allemande en *Vierte Klasse* lors de la première captation effectuée dans le cadre de la recherche. L'enseignante allemande est la référente pour l'enseignement de l'anglais dans l'école et organisatrice depuis plusieurs années d'échanges franco-allemands entre les élèves de son établissement et ceux d'une école en Alsace. Elle apprécie particulièrement les échanges informels pour réfléchir sur sa pratique et porter un regard sur le comportement des élèves.

L'enseignante propose en début du cours d'anglais d'entrer en contact avec la chercheuse française. Elle souhaite provoquer un échange interculturel par l'anticipation de l'intérêt des élèves pour cette tâche. Elle laisse tout de même la possibilité aux élèves de ne pas adhérer à sa suggestion. Elle laisse les élèves s'organiser par eux-mêmes. Des marqueurs linguistiques sont parlants : usage du verbe de modalité déontique (Sarfati, 2005 : 26) « *können/pouvoir* » au conditionnel : « *könnt ihr/vous pourriez* » et de l'adverbe modalisateur d'énoncé « *eventuell/éventuellement* ». Il s'agit de faire émerger un contenu interculturel pour lequel l'enseignante donne un cadre d'émergence flou, aucune thématique n'est imposée. Elle a uniquement délimité le contenu dans le temps, du début de la séance jusqu'au moment où elle suppose que les élèves ont suffisamment posé de questions à la chercheuse : « *So sonst noch was, weil sonst würde ich vorschlagen, dass wir so langsam anfangen/bon, encore autre chose, sinon je proposerais bien que nous commençons tout doucement* ». Elle laisse cependant encore la place à une possibilité d'échange avant le démarrage du cours : la limite dans le temps est négociable. Les traces discursives relevées sont : l'emploi du conditionnel « *würde ich vorschlagen* », le choix du verbe : « *vorschlagen* » (proposer) et l'entrée progressive dans l'activité d'enseignement : « *langsam anfangen* ». L'enseignante incite les élèves à questionner la chercheuse avec le souci d'« instaurer une communication grandeur nature » (Boissat, 1991 : 276), mais également un climat de confiance.

Sollicitée sur cet aspect pendant l'entretien, à savoir si elle a prévu en amont cette phase de questionnement avec la chercheuse, l'enseignante explique son positionnement. L'anticipation est marquée par « *davor* » : elle y a pensé avant la séance. L'objectif est explicitement énoncé et repose sur deux principes autour de « *wer/qui* » et « *warum/pourquoi* » et du risque, en cas de non respect de ceux-ci, qu'elle formule dans un discours rapporté (souligné dans la réplique ci-dessous). L'enseignante explique :

Damit⁶ die Kinder wissen wer ist das, warum bist du da, wenn man das nicht macht denke ich wären ganz viele am Anfang damit beschäftigt gewesen sich um überlegen warum ist jetzt Besuch hier in der Klasse. Die können sich dann nicht auf den Unterricht konzentrieren

Elle imagine que les élèves se questionnent sur le « *wer* » et le « *warum* » de la présence d'une inconnue en classe – la chercheuse. Elle en conclut alors une impossibilité à se concentrer, si elle ne leur permet pas de communiquer avec la personne inconnue.

Il semble donc s'agir d'une stratégie préventive aux conditions de travail qui montre la connaissance que l'enseignante a des élèves (des enfants) : « *Die sind neugierig die Kinder, die wir hier haben/ils sont curieux, les enfants que nous avons ici* ». Une autre réplique dans l'entretien apporte un éclairage supplémentaire à la stratégie de l'enseignante. Pour elle, il est clair que j'appartiens au groupe, que je ne suis pas à part : « *Das ist dann auch völlig klar, weil du dann auch mit dazugehörst. Du bist dann nicht jemand der nur am Rand sitzt und beobachtet und nicht Teil der Gruppe ist/c'est totalement clair, car tu fais partie du groupe. Tu n'es pas seulement quelqu'un assis à l'écart qui observe et qui ne fait pas partie du groupe* ». L'enseignante se positionne comme quelqu'un qui sait des choses sur le sujet social (l'enfant) et sur le sujet scolaire (l'élève). Son attitude corrobore un aspect prescrit dans le texte institutionnel hessois, non évoqué cependant par l'enseignante en entretien. Le texte souligne le passage nécessaire d'une relation « à côté de/*Nebeneinander* » vers une relation « avec/*Miteinander* » (*Hessisches Kultusministerium, Rahmenplan Grundschule, Fremdsprachenunterricht. Teil B7*, 2011 : 242). Il incite également à : « *Desgleichen lassen sich in Kooperation mit ausländischen Lehrkräften und durch Verknüpfungen mit dem muttersprachlichen Unterricht Begegnungen herbeiführen/des rencontres peuvent également aboutir, en coopération avec des enseignants étrangers et en lien avec le cours de langue maternelle* » et donne comme exemple « *bei Begrüßung von Gästen in der Schule/ lors de l'accueil d'invités dans l'école* » (*ibidem* : 243). Dans cette stratégie adoptée, l'enseignante n'a cependant pas de prise sur ce qui peut être produit par les élèves ; en même temps, elle va leur permettre de développer des savoir-être d'autonomie dans le rapport à une personne inconnue et des savoir-réagir en fonction du discours de la chercheuse.

Le rituel du « hello » : entre expression de soi et considérations linguistiques

Le second échange se déroule en début de cours d'anglais de la *Vierte Klasse*. Les élèves doivent utiliser la structure « *How are you today?* » pour se

⁶ Traduction : Afin que les enfants sachent de qui il s'agit, pourquoi tu es là, à mon avis si on ne leur dit pas, nombre d'entre eux auraient été occupés avec cette affaire en début de cours et auraient réfléchi au pourquoi de cette visite dans la classe. Ils ne peuvent alors pas se concentrer sur le cours.

questionner les uns les autres. Dans ce cadre imposé par l'enseignante, les élèves s'autorisent à exprimer réellement leur état d'être/l'enseignante autorise les élèves à exprimer leur état d'être. On trouve d'ailleurs dans la prescription hessoise des traces de ce genre d'activités : « *Kontakte pflegen: sich begrüßen/entretenir* des relations sociales avec son entourage, se saluer » (*Hessisches Kultusministerium, Rahmenplan Grundschule, Fremdsprachenunterricht. Teil B7, 2011 : 248*).

Pendant l'entretien, l'enseignante commente cette activité de salutation, posée en tant que rituel (« *immer/toujours* ») : « *Ich fange auch immer mit dieser Fragerunde an, wie es den Kindern geht/je commence toujours avec cette question orale sur l'état d'être des enfants* ». Puis, elle se met à la place d'un observateur « *man/on* » qui pourrait (« *könnte/pourrait* » hypothétique) se questionner sur l'intérêt de telle activité dans le temps (« *in der dritten Woche/à la troisième semaine* »). Enfin, l'enseignante s'avance au nom des élèves pour dire que cela les intéresse (en gras) : « *Und man könnte denken, die finden das in der dritten Woche schon langweilig sich gegenseitig zu fragen, wie es ihnen geht, **die finden das aber überhaupt nicht langweilig**/et on pourrait penser qu'ils trouvent cela ennuyeux de se questionner l'un l'autre au bout de la troisième semaine, mais il n'en est absolument rien du tout* ». Pour l'enseignante, le fait de laisser les élèves s'exprimer aussi bien sur ce qui va que sur ce qui ne va pas légitime ce rituel. Ainsi elle permet à l'échange autour du « *ça va ?* » de sortir de son format « de prototype en matière de mensonge obligé (car organisé) » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 116). L'enseignante dit :

Das⁷ läuft immer noch so ab, dass jeder sagt wie es ihm geht, dass es jedem auch wichtig ist das zu sagen, dass jeder dran kommen will. Ich bin manchmal so dass ich nicht mehr genau weiß wer wurde jetzt schon gefragt und dann mach ich irgendwie weiter und dann sagt ein Kind : ich bin aber noch nicht gefragt worden wie es mir heute geht und dass sie, dass halt auch die Kinder denen es nicht gut geht auch eine Möglichkeit haben etwas dazu zu sagen warum das so.

Par contraste, on observe la mise en œuvre de la même activité dans la classe de CM1 de l'école lilloise, dans ce troisième exemple. L'enseignante s'investit particulièrement dans l'enseignement de l'anglais. Elle accueille volontiers des collègues pendant ses cours.

Le rituel du « *Hello* » observé diffère fortement du rituel en classe allemande, dans son déroulement et sa conception. Les séries de questions-réponses avec la structure « *How are you?* » relèvent plus d'une exercisation à la bonne prononciation que d'échanges sociaux. L'enseignante française insiste sur le h expiré de « *how* », sur la prononciation de la forme contractée « *I'm* ». Ce positionnement entre en tension avec le travail de la capacité « demander à quelqu'un de ses nouvelles » (MEN, 2007 : 7). À la différence du texte allemand, la prescription française appose en parallèle à cette capacité un travail sur des connaissances phonologiques.

⁷ Traduction : Ça se déroule toujours comme ça que chacun exprime son état d'être et que ça soit important pour chacun de le dire, que chacun veuille avoir son tour. Parfois je ne sais plus trop précisément où on est, à qui on vient de demander, alors je continue et alors un enfant se manifeste : on ne m'a pas encore demandé comment je vais, et c'est aussi une occasion, pour les enfants qui ne vont pas bien, de dire pourquoi il en est ainsi.

Lier pratiques scolaires et vie réelle pour autonomiser les élèves ailleurs

Dans cette section, le tandem franco-allemand de Frankfort est concerné : un enseignant allemand et une enseignante française en poste OFAJ. Tous deux enseignent le français en *Dritte Klasse*, parfois en binôme, parfois séparément. L'enseignant allemand peut s'exprimer en allemand, en français ou en russe. Il passe volontiers d'une langue à l'autre et apprécie être aidé pour progresser en français. L'enseignante française a suivi récemment sa formation à Paris, a obtenu un poste à la Réunion, puis a postulé pour l'Allemagne.

Les deux enseignants mettent en œuvre un dispositif d'apprentissage très (re)connu et très pratiqué en Allemagne : le *Stationenlernen*. Cette forme de travail est, dans la littérature allemande, tant scientifique que pédagogique, décrite comme une forme particulièrement efficiente de *Freiarbeit*, principe développé par le pédagogue Friedrich Fröbel, qui élabora également son concept du *Kindergarten*. Un principe du *Stationenlernen* est l'organisation minutieuse par l'enseignant de *Stationen*, ou ateliers autour d'une thématique, soit dans la *Dritte Klasse* observée à Frankfurt-am-Main : « J'ai mal à ... au et les parties du corps ». L'enjeu annoncé par les enseignants est de savoir se débrouiller dans des familles d'accueil françaises en cas de douleur, de malaise, lors d'un séjour scolaire à Sélestat, quelques semaines plus tard. Dans certains ateliers, ils proposent aux élèves des activités qui doivent leur permettre d'apprendre du vocabulaire et des structures linguistiques suffisantes concernant l'expression de la douleur : « J'ai mal à + syntagmes nominaux des parties du corps ».

Dans les entretiens, les deux enseignants évoquent clairement l'intérêt social de cet apprentissage, qui leur paraît indispensable. L'enseignant allemand évoque la fonctionnalité de la langue en contexte : « *J'aime bien cette séquence j'ai mal parce que c'est vraiment avec j'ai faim j'ai soif quelque chose d'élémentaire, alors les enfants ont toujours mal, un petit bobo, quelque chose* ». Sa collègue est également en accord avec ce point de vue et insiste sur l'utilité en situation réelle de savoir exprimer sa douleur et de donner ainsi à la langue d'apprentissage scolaire une réalité sociale au-delà de la classe. En ce sens s'opère un rapprochement entre les positionnements des deux enseignants. En revanche, l'enseignante française évoque un aspect grammatical lié à ce thème qu'elle pointe comme un élément manquant. Elle s'attache à des considérations d'ordre linguistique : associer ce qu'elle appelle « *une formule syntaxique* » à du lexique. Elle indique compléter les affirmations « *j'ai mal au, à la, aux* » par la question « *Où as-tu mal ?* » en tant qu'association « *normale* ». L'enseignant allemand valorise essentiellement l'articulation de l'activité à un aspect social et personnel, à distance de considérations grammaticales, tandis que l'enseignante française semble osciller entre approche sociale en adéquation avec celle de son collègue allemand et une conception techniciste (valorisation des aspects grammaticaux). Cette vision statique de la langue qui se construirait à partir d'une structure grammaticale figée semble s'éloigner des principes de l'actionnel. Les discours de l'enseignant allemand font écho aux prescriptions du *Land Hessen*, sans que celles-ci ne soient évoquées (« *Gefühle Ausdrücken: körperliches Befinden beschreiben/exprimer des sentiments : décrire comment on se sent* » (*Hessisches Kultusministerium, Rahmenplan Grundschule, Fremdsprachenunterricht. Teil B7, 2011 : 248*). L'activité d'expression de la douleur entre donc dans ce cadre qui valorise l'expression du « je » quant à la douleur ressentie. Les discours de l'enseignante française font écho à la prescription qui impose toute activité langagière dans un double mouvement de question-réponse (« *Répondre à des questions et en poser* », MEN,

2007 : 7). Les discours allemands peuvent être éclairés par les prescriptions hessoises (jamais évoquées) qui indiquent les principes didactiques de la discipline : « *Anstelle einer grammatischen Progression steht daher die Anbahnung und behutsame Erweiterung der Verstehens- und Mitteilungskompetenz im Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens* /une amorce et un élargissement progressif du travail de la compétence de compréhension et de communication sont au centre de l'apprentissage des langues et doivent se faire à la place d'une progression grammaticale » (*Hessisches Kultusministerium, Rahmenplan Grundschule, Fremdsprachenunterricht. Teil B7*, 2011 : 245).

Synthèse

Ces positionnements dans un enseignement actionnel des langues vivantes interrogent le « que choisir d'enseigner à l'École » (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2008 : 17) et sous quelles influences les enseignants font ces choix. Si les textes officiels ne sont pas forcément toujours évoqués, les analyses du discours permettent d'observer les tensions dans lesquelles les enseignants font et disent dans/de leurs pratiques actionnelles, entre leurs convictions et les prescriptions et comment la discipline s'organise autour d'une finalité qui excède le cadre scolaire.

CONCLUSION

L'étude a montré l'importance d'interroger la perspective actionnelle au ras des discours et des pratiques enseignantes pour ne pas considérer comme œcuménique une méthodologie promue par l'Institution, parfois vantée de façon récurrente comme un bouleversement dans les pratiques.

Au-delà des convergences dans les modes de faire, de dire dans la (re)définition de l'enseignement actionnel apparaît nettement un point de rupture sur la question des textes officiels et de leur influence. Les prescriptions ou les recommandations institutionnelles influencent fortement les discours et les pratiques des enseignants français qui s'y réfèrent pendant les entretiens, tandis que les enseignants allemands ne les évoquent à aucun moment. Si les textes hessois insistent sur les relations sociales et mettent en garde contre des considérations grammaticales (cf. « *Anstelle einer grammatischen Progression* », *Hessisches Kultusministerium, Rahmenplan Grundschule, Fremdsprachenunterricht. Teil B7*, 2011 : 245), les programmes français incitent les enseignants à pratiquer des exercices linguistiques (phonologie, grammaire).

En même temps, une définition de la perspective actionnelle est élaborée par les acteurs dans les deux pays dans un continuum entre des positionnements contraires mais non contradictoires qui donnent du sens à la complexité du travail enseignant et aux problèmes qui se posent aux professionnels.

Ce qui m'amène à évoquer le terme de « simplexité » (Berthoz, 2009) pour parler de la perspective actionnelle. En effet, les résultats montrent comment les enseignants à certains moments « font simple » et recyclent des modes de faire influencés par d'anciennes méthodologies et, à d'autres, gèrent la complexité des interactions. L'étude met en évidence une oscillation entre des positionnements qui autonomisent les élèves, les autorisent à co-construire des contenus interculturels, à lier pratiques de classes en vue d'un usage social, et d'autres qui les musèlent dans des considérations axées sur la grammaire et la prononciation, parfois éloignés du paradigme de la langue en usage (Tomasello, 2000). La classe est alors le lieu des ambiguïtés, où il existe une porosité des frontières entre les pluralités des positionnements des enseignants. Les analyses montrent des attentions portées à l'*alter*, à l'*ego* et à des savoirs autres que des connaissances (savoir-faire, savoir-

être, savoir-agir) où l'actionnel se réalise dans des dimensions sociales et interactionnelles, même si des approches solides, « une résistance aux mutations » (Tutiaux-Guillon, 2008 : 146) dominant parfois.

L'espace fourni par ces diverses mises en pratiques/en discours de la perspective actionnelle, autour des notions d'interculturel et d'autonomie, donne la possibilité aux enseignants, aux formateurs de réfléchir la complexité d'un enseignement actionnel qui redéfinit depuis plus de dix ans la discipline langues vivantes à l'École dans certains de ses contenus et dans ses finalités.

VÉRONIQUE LEMOINE

ATILF-Didactique des langues et sociolinguistique
Université/ESPE de Lorraine

Abstract: The action-oriented approach which has been institutionalised by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is also called “the new methodology in the teaching and learning of languages”. It is widely used both in France and in Germany, for official purposes, and influences the teachers’ practices. This article aims to test and question the construction of understanding of this methodology by looking at the practices and discourses of primary school French and German teachers. The discourses, which have been placed into context, are analysed with regards to the theories of enunciation and dialogism. The article offers a visualisation of the results that enhance the Franco-German diversities in order to build an understanding of the action-oriented approach.

Keywords: the action-oriented approach, intercultural, independent practices, teachers discourses, teachers practices, primary school, « Grundschule ».

Bibliographie

- Abdallah Pretceille, M. & Porcher, L. (1998) *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (éds.) (2008) *Compétences et contenus, les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbot, M. J. & Dervin F. (2011) « Rencontres interculturelles et formation » - *Éducation permanente* 186 (5-16).
- Berthoz, A. (2009) *La simplicité*. Paris : Odile Jacob.
- Boissat, D. (1991) « Questions de classe : questions de mise en scène, question de mise en demeure » - in : C. Kerbrat Orecchioni (éds.) *La question* (263-294). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- (CECRL) Cadre Européen de Référence pour les Langues (2005). Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- Delcambre, I. (2010) « Contenus d'enseignement et d'apprentissage » - in : Y. Reuter (éds.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (45-51). Bruxelles : De Boeck.
- Dervin, F. (2011) *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeurs.

- (GeR) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (2001). Council for Cultural Co-operation Education Committee. Modern languages division, Strasbourg.
- Hessisches Kultusministerium (1995/2011). *Rahmenplan Grundschule, Fremdsprachenunterricht. Teil B7*. Wiesbaden.
<http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/Rahmenplan.pdf>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009) *Les actes de langage dans les discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999) *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Lemoine, V. (2014). *Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères* (thèse de doctorat non publiée, Université de Lille 3).
- Markova, I. (2007) *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : PUF.
- Médioni, M.A. (2009). *Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol*. (Thèse de doctorat, université de Paris 8). http://1.static.e-corpuserg.org/download/notice_file/1205054/MEDIONI.pdf
- (MEN) Ministère de l'éducation nationale (2007). *Programmes pour les langues vivantes à l'école primaire. Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences*. Publication Bulletin Officiel hors-série n°8 du 30 août 2007.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm> (page consultée le 18 décembre 2015).
- Perrenoud, P. (2008) « Préface » - in : F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (éds.) *Compétences et contenus, les curriculums en question* (7-14). Bruxelles : De Boeck Université.
- Puren, C. (2009) « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères » - *Le français dans le monde*, 45 (154-167).
- Reuter, Y. (2004, août). *Analyser la discipline : quelques propositions*. Communication présentée au 9ème colloque de l'AIRDF, Québec.
<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/Y-Reuter.pdf>
- Rosen, E. (2009) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : Clé international.
- Sarfati, G. E. (2005) *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Springer, C. (2009) « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif » - *Le français dans le monde*, 45 (25-34).
- Tomasello, M. (2000) « First steps toward a usage-based theory of language acquisition » - *Cognitive Linguistics*, 11 (61-82).
- Tutiaux-Guillon, N. (2008) « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français » - in : F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (éds.) *Compétences et contenus, les curriculums en question* (118-146). Bruxelles : De Boeck Université.
- Vermersch, P. (2006) *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Éditeur.