



HAL
open science

La perspective actionnelle à l'épreuve du quotidien en classe

Véronique Lemoine

► **To cite this version:**

Véronique Lemoine. La perspective actionnelle à l'épreuve du quotidien en classe. Les Langues Modernes, 2016, La perspective actionnelle : état des lieux, 3/2016. hal-01394825

HAL Id: hal-01394825

<https://hal.science/hal-01394825v1>

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.

La perspective actionnelle à l'épreuve du quotidien en classe

Investigations dans le primaire allemand et français

PAR LEMOINE VERONIQUE, UNIVERSITÉ/ESPE DE LORRAINE

Résumé : Cet article présente des réflexions, modestes, mais ancrées dans une recherche empirique pour mieux comprendre la construction de la perspective actionnelle par les enseignants du primaire français et allemand, au-delà des allants-de-soi. J'interroge plus particulièrement la place qu'occupent les pratiques interculturelles et autonomisantes dans les séances de langues par l'analyse des discours des enseignants dans des échanges en classe ou en entretiens. Les résultats, inscrits en contextes, montrent que les enseignants se situent dans un continuum entre des positionnements parfois contraires, autorisant la rencontre interculturelle ou la freinant, autonomisant les élèves ou réduisant leurs choix.

Mots-clé en français : autonomie, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), élémentaire français et allemand : *Grundschule*, interculturel, perspective actionnelle, pratiques et discours enseignants

Summary: This article aims to test and to question the construction of understanding the Action-oriented Approach both in France and in Germany by looking at the practices and discourses of primary school teachers through the notions of intercultural and independent approaches. Results in contexts show how teachers in acting and interacting navigate between simple and complex accepting and promoting the intercultural encounter or not, helping pupils to learn autonomy or reducing their choices.

Key words: action oriented approach, Common European Framework of Reference for languages (CEFR), *Grundschule*, independent practices, intercultural, primary school, teachers' discourses and practices

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)/*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR)* en tant que document officiel, auquel sont adossés les programmes scolaires de langues depuis

plus de dix ans, tant en France qu'en Allemagne, bouscule et interroge la discipline scolaire langues vivantes à l'école élémentaire et à la *Grundschule* en instituant la perspective actionnelle en tant que méthodologie pour enseigner. Selon certains auteurs, il est question d'un « bouleversement » (Thibert, 2010), d'« un véritable coup de tonnerre » (Médioni, 2009). Cette omniprésence confère à ladite nouvelle méthodologie en langues un statut emblématique, parfois militant, qui s'inscrit dans « un va-et-vient de vagues méthodologiques, souvent caractérisées par le dogmatisme et l'intolérance », comme le soulignent Bronckart, Bulea et Pouliot (2005).

Selon le CECRL/*GeR*, la perspective actionnelle considère les apprenants comme des acteurs sociaux/*als sozial Handelnde* qui ont des tâches à accomplir dans des circonstances et des environnements donnés. Cette vision interroge fortement, selon moi, les compétences interculturelles et la construction de l'autonomie (Barbot & Dervin, 2011) des acteurs didactiques, les élèves, assignés à devenir des citoyens européens performants, dans la logique politique du Cadre qui vise à « outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation [...], mais également pour le commerce et l'industrie » (CECRL, 2005). Cette conception questionne particulièrement la responsabilité du chercheur dont « la vocation critique » permet d'éviter « de simples discours idéologiques » (Haag & Lemieux, 2012) sur « l'émergence d'un puissant phénomène de convergence, la perspective actionnelle » (Lemoine, 2014).

Dans cet article, je souhaite interroger le sens que les enseignants confèrent à la perspective actionnelle dans leur quotidien. Quelles sont leurs pratiques interculturelles et autonomisantes pour que les élèves « se montrent plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui » (CECRL, 2005, p. 4) ? En rendant compte d'observations menées en classes de langues du primaire en France et en Allemagne et d'entretiens avec les enseignants, l'article veut produire un « décalage vis-à-vis des conceptions usuelles ou dominantes » (Haag & Lemieux, 2012) au sujet d'un enseignement actionnel souvent posé comme une évidence.

Une centration sur les pratiques interculturelles et autonomisantes pour cerner la perspective actionnelle

La contribution se propose d'analyser comment les enseignants mettent en jeu la (re)connaissance des diversités du Soi et de l'Autre dans les échanges en classe par la prise en compte des « différences culturelles en évitant de faire de la culture une essence » (Meunier, 2014, p. 8). L'Autre peut être celui dont on apprend la langue pendant un cours d'anglais par exemple, mais également un membre de la classe même (enseignant, élèves) avec lequel une communication s'établit, avec lequel on négocie (ou non) : « *Intercultural communication can definitely occur between*

speakers of the same language or the same country » (Hu, 2012, p. 2780). Dans les deux cas, le Soi et l'Autre sont constamment réactualisés dans leurs « propres croyances, attitudes » (Byram, 1997, p. 12) lors de rencontres, lors d'échanges et de coopération dans les activités de classe. L'article montre la manière dont les enseignants autorisent les élèves à s'exprimer pour construire des contenus, c'est-à-dire « des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire, les compétences [...], mais aussi des valeurs, des pratiques, des *rappports à*, voire des comportements ou des attitudes » (Delcambre, 2010, p. 45). Ce qui confère à l'enseignant un rôle de guide, de médiateur, d'« adulte-ressource » (Lahire, 2001, p. 154) pour que l'élève chemine vers une « conquête », « lente », « progressive », « jamais définitive » (Barbot & Catamarri, 1999, p. 8) de l'autonomie.

Ce qui m'amène à interroger les tensions du faire, du dire enseignant dans les espaces des prescriptions (celle du CECRL qui institutionnalise la perspective actionnelle), des réalisations (dans le quotidien de la classe avec les élèves) et des déclarations (lors d'entretiens). Dervin (2010) rappelle en effet que dans le cadre d'un travail sur l'interculturel ici en lien avec l'autonomie, « il est nécessaire de rendre compte des relations entretenues entre les individus, mais aussi les éléments qu'ils co-construisent (discours, actions) pour rendre justice à la plénitude des expériences » (p. 39).

Considérations méthodologiques

Deux classes de Cours Moyens du primaire français dans l'Académie de Lille et deux classes de la *Grundschule* dans le *Land Hessen*, une *Dritte Klasse*/3^{ème} classe, enfants d'environ 8-9 ans et une *Vierte Klasse*/4^{ème} classe, enfants d'environ 9-10 ans, ont été observées pendant des cours de langues ordinaires. Au moment des investigations, les enseignants ont une ancienneté comprise entre 9 et 13 années. Quinze séances au total, d'environ 45 minutes chacune, ont fait l'objet de captations audio et vidéo ainsi que de transcriptions, avec la collaboration des enseignants, entendus ensuite lors d'entretiens. Les informations partagées dans cet article sont des éléments partiels issus d'une recherche longue (Lemoine, 2010-2014). Seuls quelques résultats qui me semblent pertinents pour illustrer mon point de vue sont exprimés, vu les limites fixées pour cette production.

Pour reconstruire les pratiques interculturelles et autonomisantes, je m'appuie sur les échanges en cours d'anglais en France, en cours d'anglais et de français en Allemagne. D'autres données ont également été recueillies suite aux observations. Il s'agit d'entretiens enregistrés et transcrits avec chacun des enseignants. J'ai relevé dans les discours, et plus précisément dans certains énoncés, des indices linguistiques pour comprendre les divers positionnements des professionnels lorsqu'ils

font/déclarent de « l'enseignable¹ » interculturel et un travail d'autonomisation des élèves. Pour analyser les données, j'ai pris appui dans 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). L'intérêt est d'approcher les phénomènes d'hétérogénéité discursive, les négociations dans le rapport à Soi et à l'Autre (reconstruction des pratiques interculturelles), la capacité de donner les moyens aux élèves de faire des choix, de s'adapter (reconstruction des pratiques autonomisantes).

Une perspective actionnelle multifacettes

Les diverses observations de classe et les entretiens menés montrent le caractère mouvant des positionnements des enseignants. On peut observer « les différentes façons dont le locuteur se positionne par rapport au monde, à autrui, à lui-même, à son propre discours » (Salazar-Orvig, 1999, p. 9) et comment, dans une même séance, il oscille entre rigidité et dynamique autonomisante et interculturelle.

L'interculturel et l'autonomisation au cœur de l'actionnel

L'extrait de séance présenté ci-après rend compte de la relation entre le maître allemand de la 3.Klasse et un élève qui doit reconstruire l'histoire du docteur et du patient vécu dans une activité sketch. Une grande planche avec des vignettes lui est proposée. L'élève doit y placer des bulles avec des dialogues à associer aux personnages. On observe dans les échanges une tension entre un étayage mené par l'enseignant et une place laissée aux choix de l'élève. Cette activité s'inscrit plus largement dans l'articulation d'une pratique scolaire à une pratique extrascolaire, enjeu de l'enseignement actionnel des langues. Les élèves sont préparés à réagir en cas de problèmes de santé qui pourraient survenir lors d'un séjour futur à Sélestat en France.

Le maître-médiateur procède par un questionnement spécifique (souligné dans l'extrait) et une valorisation du travail effectué (en gras) : encouragements et félicitations jalonnent la co-construction de savoirs linguistiques, de savoir-faire pour réaliser la tâche et de savoir-être entre le maître et l'élève. L'enseignant utilise alternativement les adjectifs invariables *très bien* ou *super* qui « ne s'opposent que par le type de discours (langue standard vs langue familière) » (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 84).

1. M : *Erinnerst du dich noch an den Sketch?/Tu te souviens du sketch ? Die Frau V. und ich haben das doch vorgespielt/Celui que Mme V. et moi-même avons joué devant vous ?Was steht denn drauf?/Qu'y a-t-il là ?* Où tu as mal? *Was könnte er antworten?/Que pourrait-il répondre ?*

¹ Terme repris de l'« objet enseignable » selon Dolz et Schneuwly (1998, p. 49).

2. E : J'ai mal à la jambe

3. M : J'ai mal à la jambe. Zu welchem Bild könnte das passen, so wie er das zeigt?/À quelle image cela pourrait-il correspondre vu ce qu'il montre ? Très bien. Was hast du da?/Et là, qu'est-ce que tu as ?

4. E : J'ai aussi mal au pied

5. M : Mal au pied. **Super.** *Hier ist noch eins/Il y en a encore un là*

6. E : J'ai aussi mal à la tête

7. M : Pauvre Felix, was könnte das heißen?/Qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? Je suis très malade. Dann legen wir das nochmal zur Seite/Ça on met de côté. Es ist noch ein Satz mit j'ai mal/Il y a encore une phrase avec J'ai mal. Super. Und jetzt guck nochmal pauvre Felix/Et maintenant regarde encore pauvre Felix. Ça va bien. Oui dahin/Oui, on le met là. Le mot piètre, zeig es mal/montre voir. Das heißt, dass er ihn piekt/Ça veut dire qu'il le pique. Maintenant on va lire encore une fois

De 8 à 18 M et E lisent le dialogue

19. M : **Très bien, très bien, tu as très bien travaillé**

L'approche pédagogique mise en œuvre par l'enseignant relève d'une stratégie interculturelle (Abdallah Pretceille, 2004, p. 157) qui prend forme dans un « dialogue de solidarité » (Berbaum, 1993, p. 103), associée à une stratégie autonomisante qui prend forme dans un dialogue didactique où l'enseignant et l'élève construisent ensemble « ce qui est recevable et ce qui ne l'est pas, ce qui est dicible et ce qui ne l'est pas en délimitant les rôles, les attentes et les responsabilités de chacun » (Lahanier-Reuter, 2010, p. 62).

Une perspective actionnelle qui oscille entre un positionnement enraciné dans des croyances et un positionnement qui favorise le dialogue interculturel

L'objet de cet exemple s'appuie sur des moments d'une séquence en France où l'enseignante amène les élèves à travailler la prononciation de l'anglais dans une conception exigeante qui renforce le stéréotype, voire le mythe du natif. Elle sollicite à chaque fois l'élève anglophone de la classe en tant que modèle, car elle lui reconnaît l'expertise de la prononciation adéquate (anglais britannique). Dans ses interventions, l'élève participe alors plus « en tant que je-sujet-anglophone qu'en je-élève » (Lemoine, 2014, p. 349), car selon l'enseignante, une native doit « *pouvoir faire profiter à toute la classe de son accent, de sa prononciation* ». Le positionnement de l'enseignante en classe, appuyé de son commentaire en entretien marque une tendance à vouloir « suivre son modèle – du natif, ici l'élève anglophone – et parler comme lui » (Dervin & Badrinathan, 2011, p. 10). Ce qui interroge son inscription dans « la question des étiquettes » (*ibid.*, p. 13), en considérant d'un côté la native et de l'autre le reste de la classe, et alimente « des catégories stables, unifiées et homogènes » (Castellotti, 2011, p. 39), comme natif/non natif, anglais parfait/anglais erroné. Mais également ce positionnement pourrait laisser croire que le Soi peut devenir bilingue, un natif, « devenir un Autre, se transformer

en une personne imaginaire/imaginée » (Dervin & Badrinathan, 2011, p. 18). Ce positionnement entre en tension avec les travaux du CECRL qui soutiennent une pratique plurilingue et interculturelle de l'enseignement des langues.

En même temps, l'enseignante est capable de prendre en considération les élèves dans leurs diversités et leurs pluralités de sujets-enfants. L'exemple décrit fait écho aux propos récents de Bento (2012) qui propose un point récapitulatif sur l'avis de didacticiens concernant la perspective actionnelle. Selon l'auteure, dans un enseignement actionnel, « les actions doivent présenter un enjeu social authentique » (p. 3). Cette remarque est exemplifiée par une activité de questionnement de l'enseignante lors d'échanges au sujet de la préparation d'un *packed lunch* qu'ils organiseront en classe. Pour l'enseignante, il s'agit de finaliser l'organisation du *packed lunch* en classe et de prendre en compte les contraintes des élèves (alimentaires, religieuses, organisation dans la famille).

Annonce du projet *packed lunch*

1. M : *Je ferai un petit mot pour vos parents. Est-ce que vous avez des allergies alimentaires ?*

2. E : *Euh non euh je ne mange pas de porc j'ai eu une allergie pendant quatre jours je ne mange pas de viande*

3. M : *Ça me rassure ça donne envie de faire un projet packed lunch (sourire). C'est pas c'est pas la nourriture qui t'a donné cette allergie là ? Bon tu choisis des trucs où tu es sûre que ça passe*

4. E : *Je ne peux pas manger de porc*

5. M : *Pas de problème on fera la liste*

L'enseignante fait appel au sujet et à son identité, à ses expériences extrascolaires, à ses contraintes personnelles. Pourtant investie d'un rôle institutionnel, elle prend ici un positionnement d'actrice sociale, qu'elle autorise également aux élèves. Cette façon de faire peut constituer un aspect de ce qu'Abdallah Pretceille (2004) appelle une « pédagogie en acte » (p. 160), qui considère l'élève en tant que « sujet existant doué de personnalité psychologique, sociale et culturelle [...] » (*ibid.*, p. 161).

Conclusion

La construction de la compréhension de l'actionnel par des investigations dans le primaire français et allemand montre la variété et la complexité des manières de faire, de dire dans une perspective actionnelle. L'important alors n'est pas la déclaration de bouleversements dans les pratiques enseignantes depuis l'institutionnalisation de la perspective actionnelle, mais plutôt le sens que les professionnels confèrent à l'actionnel, comment ils réactualisent les contenus d'enseignement en langues.

Du recyclage d'activités à des activités qui s'appuient sur « des principes simplificateurs » (Berthoz, 2009, p. 2013) pour enseigner des contenus complexes, en passant par la prise en considération du Soi et de l'Autre, chacun des enseignants oscille entre ces diverses solutions. La perspective actionnelle, dans ses diversités de (re)définitions par les acteurs didactiques, permet de dégager certains points d'enseignement-apprentissage des langues « bons à réfléchir ». L'un d'entre eux, ressortant des exemples de cet article, s'articule autour d'un principe relationnel qui interroge la subjectivité et l'intersubjectivité dans la rencontre interculturelle et ce qui se co-construit entre l'enseignant et les élèves dans l'enseignement-apprentissage de l'autonomie.

Références bibliographiques

- ABDALLAH PRETCEILLE, Martine. *Vers une pédagogie interculturelle*. 3^e édition. Paris : Anthropos, 2004.
- BARBOT, Marie-José et Giovanni CATAMARRI. *Autonomie et apprentissage, innovation dans la formation*. Paris : PUF, 1999.
- BARBOT, Marie-José et Fred DERVIN. Rencontres interculturelles et formation. *Éducation permanente*, 2011, n°186, p. 5-16.
- BENTO, Margaret. Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergies Canada*, 2012, n°5, p. 1-9.
- BERBAUM, Jean. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF éditions, 1993.
- BERTHOZ, Alain. *La simplicité*. Paris : Odile Jacob, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul, BULEA Ecaterina et Michèle POULIOT. Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ? IN BRONCKAERT Jean-Paul, BULEA Ecaterina et Michèle POULIOT. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion Presses Universitaires, 2005, p. 8-40.
- BYRAM, Mickael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual matters, 1997.
- Cadre Européen de Référence pour les Langues (2005). Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- CASTELLOTTI, Véronique. Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? IN DERVIN Fred et Vasumathi BADRINATHAN. *L'enseignant non-natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : E.M.E. Proximités, 2011, p. 29-50.
- DELAMBRE, Isabelle. Contenus d'enseignement et d'apprentissages. IN REUTER Yves. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2010, p. 45-51.
- DERVIN, Fred. Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en Éducation*, 2010, n°9, p. 32-42.
- DERVIN, Fred et Vasumathi BADRINATHAN. *L'enseignant non-natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : E.M.E. Proximités, 2011.
- DOLZ, Joachim et Bernard SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeurs, 1998.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001)*. Council for Cultural Co-operation Education Committee. Modern languages division, Strasbourg.
- HAAG, Pascale et Cyril LEMIEUX. *Faire des sciences sociales. Critiquer*. Lassay-lès-châteaux : éditions HESS, 2012.
- HU, Adelheid. Intercultural Learning. IN CHAPPELLE C.A, *The encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell, 2012, p. 2776-2783.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énonciation*. Paris : Armand Colin, 1999.
- LAHANIER-REUTER, Dominique. Contrat didactique. IN Yves REUTER. *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*. Bruxelles : De Boeck, 2010, p. 59-64.

- LAHIRE, Bernard. La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, 2001, n°134, p. 151-161.
- LEMOINE, Véronique. Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères (thèse de doctorat, Université de Lille 3), 2014.
- MÉDIONI, Marie-Alice. *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), 2009.
- MEUNIER, Olivier. *Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Arras : Artois Presses Université, 2014.
- SALAZAR-ORVIG, Anne. *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans les entretiens cliniques*. Paris : L'Harmattan, 1999.
- THIBERT, Rémi. Pour des langues plus vivantes à l'école. *Dossier d'actualité INRP*, 2010, n°58, p. 1-12.