

## VOIE PROFESSIONNELLE

CAP

2<sup>DE</sup>

1<sup>RE</sup>

T<sup>LE</sup>

### LANGUES VIVANTES

ENSEIGNEMENT  
COMMUN

## PÉDAGOGIE DE LA MISE EN SITUATION ACTIVE

<i>Contexte et enjeux</i> .....	2
<i>Cinq impacts majeurs sur la conception et la mise en œuvre de l'enseignement</i> .....	2
La contextualisation de l'enseignement.....	2
La mise en évidence des processus d'apprentissage.....	2
La mise en activité des élèves.....	3
La verbalisation et la reformulation des attentes.....	3
La place centrale de l'oral.....	3
<i>Stratégies pour concevoir une séquence ou un projet pédagogique</i> .....	3
Identifier et déterminer.....	4
Choisir.....	5
Prévoir et concevoir.....	6
<i>Références pour approfondir la réflexion</i> .....	7

### Mots-clés

Démarche actionnelle – Contextualisation – Explicitation et verbalisation –  
Stratégies pédagogiques

## Contexte et enjeux

Au cours des cinquante dernières années, les usages des langues vivantes – et donc, les objectifs assignés à leur enseignement à des publics scolaires – ont considérablement évolué. Les compétences ayant pour objet la communication ponctuelle avec des locuteurs étrangers ont été à la base des méthodes audiovisuelles des années 1960-1970 ainsi que de l'approche communicative des années 1980. L'évolution des sociétés ainsi que la mondialisation des échanges – y compris professionnels – à l'œuvre depuis les années 1990 ont fait progressivement émerger la nécessité de compétences plurilingues permettant aux individus de travailler et communiquer en langue étrangère avec des interlocuteurs divers. Ces compétences envisagent désormais l'apprenant dans son rôle d'« acteur social », selon la terminologie du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)<sup>1</sup>. Enrichi en 2017 par la publication du volume complémentaire<sup>2</sup>, le CECRL porte la trace de ces évolutions. Les activités de médiation entre des langues et des cultures différentes ainsi que l'approche dite « actionnelle » qui y est ébauchée constituent, pour l'enseignement-apprentissage scolaire des langues vivantes, une évolution majeure. Aux notions de *rencontre* et d'*échange* s'ajoutent celles de *vivre et agir avec autrui* dans une langue qui n'est parfois la langue maternelle ni de l'un ni de l'autre. Au sein de la classe de langue, ces notions de *vivre et agir avec autrui* sont à la base de la pédagogie de projet, qui modifie le rôle et le statut des élèves. L'objectif est de préparer et de former les élèves aux défis linguistiques, culturels et professionnels du XXI<sup>e</sup> siècle.

## Cinq impacts majeurs sur la conception et la mise en œuvre de l'enseignement

Ce changement de statut de l'élève dans la classe de langue et dans son futur environnement professionnel produit cinq effets majeurs sur la conception, la planification, la mise en œuvre de l'enseignement ainsi que sur le rôle joué par l'élève dans la construction de ses apprentissages.

### La contextualisation de l'enseignement

Les élèves agissent pour apprendre et effectuer des tâches (élémentaires et complexes) dans un contexte proche de situations ou de projets que l'on peut rencontrer ou réaliser dans la vie courante ou professionnelle. L'accent est ainsi mis sur le sens donné aux apprentissages, le développement de l'autonomie et la mise en activité en ancrant les apprentissages dans une situation concrète qui peut être scénarisée (ou *a minima* contextualisée) et conduisant nécessairement à une production orale et/ou écrite.

### La mise en évidence des processus d'apprentissage

En choisissant et concevant les tâches que les élèves doivent réaliser, il s'agit pour l'enseignant de rendre visibles et lisibles les processus d'apprentissage qui conduisent progressivement à la construction des compétences et connaissances visées. La planification, l'organisation, l'identification et le partage d'objectifs clairs et mesurés sont des points essentiels pour une mise en œuvre optimale d'une démarche dite « actionnelle » en classe.

1. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

2. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Conseil de l'Europe, 2017, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

## La mise en activité des élèves

Elle ne se résume pas à l'élaboration d'un objet final (une vidéo, une affiche, un diaporama, un exposé, etc.). La mise en activité prend prioritairement en compte le processus d'acquisition et de construction des connaissances et le développement des compétences et savoir-faire. Elle intègre également la réflexion individuelle et/ou collective qui permet de parvenir à une production en langue vivante dans un contexte précis. Dès lors, le recours à une pédagogie de type « frontal » ou « descendant » ne peut qu'être ponctuel et se limite au strict nécessaire.

## La verbalisation et la reformulation des attentes

Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, c'est aussi leur donner les moyens de comprendre ce qui est attendu d'eux. C'est pourquoi l'explicitation des attentes et leur verbalisation non seulement par le professeur, mais également par les élèves constituent des étapes essentielles lors du lancement et tout au long de la mise en œuvre de la séquence ou du projet. Ces stratégies qui permettent à l'élève de comprendre ce qu'il fait et pourquoi/pour quoi il le fait contribuent à une meilleure adhésion de ce dernier au projet qui lui est proposé et facilitent sa réussite.

## La place centrale de l'oral

La mise en situation active de communication met nécessairement au cœur de l'enseignement de langue vivante l'expression orale des élèves et les stratégies qui permettent son développement. L'utilisation de la langue vivante, l'exposition régulière à cette dernière et l'acquisition et la mobilisation d'outils linguistiques sont indispensables à la réalisation des tâches, qu'elles soient individuelles ou collectives.

En intensifiant la pratique de la langue orale, la mise en situation active de communication permet l'acquisition d'automatismes et renforce l'autonomie langagière.

## *Stratégies pour concevoir une séquence ou un projet pédagogique*

« C'est aux professeurs qu'il appartient, dans le plein exercice de leur expertise et de leur liberté pédagogique, de concevoir et de mettre en œuvre les projets qui, en éveillant la curiosité des élèves, emportent leur adhésion, développent leur créativité et suscitent leur envie de s'exprimer en langue étrangère. »<sup>3</sup>

Cette liberté pédagogique met le professeur dans l'obligation d'opérer des choix et, de ce fait, de se poser des questions au cours du processus d'élaboration des séquences ou projets pédagogiques qu'il conçoit pour ses élèves. La démarche présentée ci-dessous a pour objet de l'accompagner dans cette conception. Indispensable dans son principe général, le questionnement proposé ci-dessous n'est ni limitatif ni exhaustif et son ordonnancement n'est qu'indicatif.

## Identifier et déterminer...

Identifier et déterminer...	Quelles questions se poser ?
... le profil, les besoins, les attentes du groupe	De quel type de classe et de spécialité s'agit-il ? Quel est son degré de motivation et d'attention ? Quels sont ses centres d'intérêt ?
... les acquis	Quelles sont les connaissances langagières et culturelles des élèves ? Quels sont leurs savoir-faire méthodologiques ? De quels savoir-être font-ils preuve ?
... les besoins	Par rapport aux acquis précédemment identifiés, quelles priorités retenir ?
... un thème ou un objet de travail	Ce thème ou cet objet de travail fait-il appel à certains des acquis des élèves ? Répond-il aux besoins des élèves ? S'inscrit-il dans l'un et/ou l'autre des « deux contextes d'expression et de communication » définis dans le programme ? Est-il en lien avec les « thèmes d'étude pour l'acquisition des repères culturels et savoirs lexicaux associés » ? S'inscrit-il, le cas échéant, dans un projet interdisciplinaire ou pluridisciplinaire ?
... le point d'aboutissement du travail accompli au fil du projet, du scénario ou de la séquence	Par quelle réalisation ce point d'aboutissement se traduira-t-il pour les élèves ? Prendra-t-il la forme d'une tâche individuelle ou collaborative, d'un bilan ou compte rendu réalisé par les élèves (à l'écrit et/ou à l'oral) ? Cette réalisation est-elle proche de celles de la vie courante et/ou professionnelle ? Est-elle vraisemblable et place-t-elle l'élève en situation d'agir, de s'exprimer et de communiquer ?
... les situations de communication possibles	Quelles sont les activités langagières sollicitées et mobilisées par ces situations de communication ? Accordent-elles une place suffisante à la pratique des compétences orales ?
... le degré de complexité de ces situations de communication	À quels paliers des tableaux synthétiques des descripteurs du programme les activités langagières requises par ces situations se situent-elles ?
... les apprentissages nouveaux	Quels savoirs, savoir-faire et savoir-être nouveaux la séquence ou le projet visent-ils à faire acquérir ?
... la cohérence de la séquence ou du projet par rapport à l'amont et/ou l'aval	Dans quelle programmation à moyen terme la séquence s'inscrit-elle ? Comment s'intègre-t-elle dans les progressions linguistique, culturelle, méthodologique, etc. des élèves ?

Retrouvez éducol sur



## Choisir...

Choisir...	Quelles questions se poser ?
... des documents authentiques, variés et stimulants <sup>4</sup>	Ces documents constituent-ils des supports de travail permettant d'exercer et de développer les compétences visées ? Nécessitent-ils adaptation ?
... le mode d'exposition des élèves aux contenus et aux supports	Comment les documents sont-ils mis à la disposition des élèves ? Sous forme papier ? Au format numérique ? Dans la classe ? Hors de la classe ? Avant et/ou après la séance ? etc.
... les activités à faire réaliser par les élèves	Sont-elles toutes pertinentes au regard des objectifs assignés à la séquence ? Sont-elles individuelles, collectives ? Tiennent-elles compte de l'hétérogénéité des acquis et des besoins au sein du groupe ?
... le mode d'organisation de la classe et les modalités de travail	Quels aménagements de l'espace-classe retenir pour favoriser la mise en activité et en situation de communication des élèves ? Quelles activités appellent et justifient le recours à des temps de travail individuel, à des modes d'entraînement collectif et de travail collaboratif ?
... les équipements et outils numériques	Quelle place donner à l'utilisation du numérique et pour quel impact, quelle plus-value sur les activités des élèves ?

Retrouvez éduscol sur



4. Les documents peuvent également constituer le point de départ (thématique, linguistique, méthodologique, etc.) de la séquence ou du projet pédagogique.

## Prévoir et concevoir...

Prévoir et concevoir...	Quelles questions se poser ?
... les séances	<p>Quel nombre ?            Quel(s) objectif(s) leur assigner ?            Ces objectifs conduisent-ils progressivement vers l'acquisition des compétences visées ?            Les élèves seront-ils en mesure de percevoir les liens qui, d'une séance à l'autre, donneront du sens à leurs apprentissages ?            Comment rendre l'approche adoptée explicite et lisible pour les élèves ?            De quels outils (y compris méthodologiques) munir les élèves afin qu'ils comprennent la démarche d'apprentissage ?</p>
... les activités et leur enchaînement	<p>Quels sont les objectifs des diverses activités ?            Dans quel ordre les faire réaliser ?            Quelle place occupent-elles dans la séance ?            En quoi contribuent-elles à accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?            Quelle est leur valeur formative et leur progressivité ?            Comment s'articulent-elles entre elles ?            À quels moments et à quelle fréquence placer les étapes de verbalisation et de récapitulation qui permettent aux élèves de comprendre le sens des activités et d'adhérer à la démarche proposée ?</p>
... leur différenciation éventuelle	<p>Les activités nécessitent-elles d'être différenciées au regard du profil, des acquis ou des besoins des élèves ?            Des outils d'aide à la réalisation et à la réussite doivent-ils être élaborés et mis à la disposition de certains élèves ?</p>
... la trace écrite, sonore ou visuelle	<p>Quelle est la forme et quel est le contenu de la trace des activités ?            Cette trace permet-elle aux élèves de fixer et de mémoriser les contenus, de revenir sur ces contenus et de faire régulièrement le point sur leurs apprentissages ?</p>
... l'évaluation des acquis, sa nature et ses modalités	<p>Quelle est la cohérence de l'évaluation avec les activités préalables et l'objectif visé ?            Les compétences évaluées ont-elles fait l'objet d'entraînement(s) préalable(s) ?            Des critères d'évaluation ont-ils été définis et explicités pour et avec les élèves ?            L'évaluation nécessite-t-elle d'être différenciée ? Est-elle conçue de manière à valoriser les performances des élèves ?            Se prête-t-elle, le cas échéant, à une approche auto-évaluative ?</p>

Retrouvez éduscol sur



## Références pour approfondir la réflexion

BENTO Margaret, « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », [Éducation et didactique](#) 7-1 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2015.

BOURGUIGNON Claire, « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », conférence du 7 mars 2007, APLV (Association des professeurs de langues vivantes) – [Les langues modernes](#).

*Cette conférence présente les enjeux de l'approche actionnelle et propose de définir ce qu'est le concept de « scénario d'apprentissage-action » et comment il peut être mis en œuvre. La conférencière propose également des pistes de réflexion sur l'évaluation dans le cadre de la perspective actionnelle.*

NISSEN Elke, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui », [Alsic](#) .Vol. 14 | 2011, mis en ligne le 11 octobre 2011.

PUREN Christian, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIII N° 1 | 2004, À la recherche de situations communicatives authentiques : l'apprentissage des langues par les tâches, mis en ligne le 06 janvier 2013.

RICHER Jean-Jacques, « Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues », [Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité](#). Vol. XXXIII N° 1 | 2014, mis en ligne le 03 mars 2014.

RIQUOIS Estelle, « [L'approche actionnelle](#) », contribution citée par BENTO Margaret lors de son intervention aux Rendez-vous du secteur langues du GFEN, Vénissieux, 21 et 22 mars 2015.

*Dans cette fiche synthétique, l'auteure présente l'approche actionnelle sous forme de carte heuristique et développe son propos pour en expliquer succinctement les origines et les enjeux.*

THIBERT Rémi, « Pour des langues plus vivantes à l'école », Dossier d'actualité du service « [Veille et Analyses](#) » de l'INRP (Ifé), n° 58, novembre 2010.

*Ce dossier s'attache à expliquer en quoi la perspective actionnelle donne un tout autre sens à l'apprentissage d'une langue, en insistant sur ce qui la différencie de l'approche communicative.*