

Table des matières

INTRODUCTION	Page 1
 PARTIE 1 : CONTEXTE PROFESSIONNEL ET THEORIQUE	 Page 4
Chapitre 1 : le socle 2006 – Maîtriser les fondamentaux prescrits	Page 7
1.1. Approche privilégiée : l’approche par tâches langagières	Page 7
1.1.1. Une logique thématique	Page 8
1.1.2. Entraînement à l’acquisition de contenus	Page 8
1.1.3. Niveaux cognitifs entraînés simples	Page 13
1.2. Evaluation privilégiée : évaluation par les standards	Page 14
1.2.1. Evaluation sommative	Page 15
1.2.2. Certification Premier Degré	Page 16
 Chapitre 2 : Le socle 2015 et les nouveaux programmes : savoir agir collaborativement.....	 Page 20
2.1. Vers une démarche de projet pluridisciplinaire	Page 20
2.1.1. Vers une didactique de la création dialoguée	Page 25
2.1.2. Des situations de transversalité privilégiées	Page 28
2.1.3. Parcours citoyenneté et parcours EMI intégrés	Page 29
2.1.4. Niveaux cognitifs entraînés	Page 31
2.2. Evaluation privilégiée : évaluation par les tâches complexes	Page 32
2.2.1. Evaluation formative et sociale	Page 32
2.2.2. Référentialisation de compétences	Page 34
 PARTIE 2 : VERS UNE PEDAGOGIE EXPERIENTIELLE COLLABO- RATIVE	 Page 37
Chapitre 3 : Mon expérience – Présentation de quelques projets pluri- disciplinaires	Page 38
3.1. Approche actionnelle et pédagogie de projet pluridisciplinaire	Page 38
3.2. Pédagogie expérientielle : interroger le monde à l’école à travers la résolu- tion collaborative d’une tâche complexe guidée – Projet <i>Musiciens de Brême</i> en théâtre de marionnettes (2010)	Page 42
3.3. Projet collaboratif culturel et linguistique pour interroger le monde en dehors de l’école : utiliser un tableau de Macke comme toile de fond d’une pièce policière	Page 45

Chapitre 4 – Vers une démarche expérientielle collaborative – Analyse du corpus autour des liaisons linguistiques et culturelles pour interroger le monde et former les citoyens de demain	Page 49
4.1. Liaisons intercycles GS-CP pour commencer à agir ensemble en LVE et à interroger le monde	Page 49
4.1.1. Rencontres linguistiques et citoyennes ouvrant à l'Europe	Page 49
4.1.2. Comparatif des deux rencontres au plan de l'évaluation	Page 50
4.2. Liaison CM1-CM2-6 ^E en espagnol – l'expérientiel créatif interroger le monde pour monter un projet de petit déjeuner espagnol	Page 51
4.3. Zoom sur les projets 2017 – un résultat en demi-teinte.....	Page 53
4.3.1. Projet culturel et linguistique « Picasso » : vers un transfert de projet collaboratif autonome.....	Page 53
4.3.2. Un projet « Eis » d'agir social supplanté par un projet artificiel d'approche actionnelle « <i>deutscher Karneval</i> ».....	Page 54
DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES	Page 56
BIBLIOGRAPHIE	Page 59
ANNEXES.....	Page 61
Annexe 1 – Projet « Théâtre de marionnettes en LVE »	Page 62
Annexe 2 - Fiche de préparation de l'APP pluridisciplinaire <i>Musiciens de Brême</i>	Page 64
Annexe 3- Maquette d'une <i>Steckbrief</i>	Page 67
Annexe 4 – Fiche élève « Biographie du peintre August Macke »	Page 68
Annexe 5 – Projet Macke : photographies du chef d'œuvre final	Page 69
Annexe 6 – Descriptif du projet « <i>Eiskrem</i> » inspiré du manuel <i>In Aktion</i>	Page 70
Annexe 7 – <i>Karneval</i> – Photographies du carnaval allemand	Page 74
Annexe 8 – Grille de critères du plus beau déguisement « <i>Wir feiern Karneval</i> »	Page 75

INTRODUCTION

La thématique disciplinaire choisie pour ce mémoire tient tant à ma formation universitaire de germaniste qu'à la construction de mon parcours professionnel de formatrice spécialisée en langues dans le premier degré.

Après un baccalauréat littéraire, option lettres et langues en 1992, j'ai suivi un cursus Langues Littérature et Civilisation Étrangères, option Allemand à l'Université qui m'a menée à l'obtention d'une maîtrise d'Allemand en 1996. Je me suis ensuite tournée, spontanément et avec vocation, vers les concours de l'enseignement, dans un premier temps du Secondaire (Admissible au CAPES d'Allemand en 1999 et au CAPLP2 Lettres-Allemand en 1999 et 2000, avant d'être admise en 2001 au CRPE puis en 2008 à l'examen du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteurs ou Professeurs des Ecoles Maîtres Formateurs (CAFIPEMF) spécialisé en Langue Vivante Étrangère (LVE), option Allemand.

Depuis le début de ma carrière dans le premier degré, j'ai eu l'occasion d'enseigner entre 2001 et 2011 dans chacun des trois cycles de l'école primaire, y compris en Réseau d'Education Prioritaire (REP), dans différents quartiers de Paris. Après trois années en tant que Professeure des Ecoles Maîtresse Formatrice (PEMF), j'ai sollicité en mars 2011 le poste de Conseillère Pédagogique de Circonscription (CPC) généraliste dans la circonscription 11B-BASTILLE située dans le périmètre Bastille - Belleville – Cirque d'Hiver¹ afin de rester au sein du Pôle Grands Boulevards où j'avais tissé, deux années durant, des relations et amorcé un travail efficace avec des PEMF, Directeurs d'Ecole d'Application (DEA), CPC, sous couvert de quatre Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) dont je connaissais les habitudes de travail.

Germaniste de formation, je me suis toujours investie dans l'enseignement de l'allemand à l'école dans les différents postes et fonctions occupés ; cela constitue le fil rouge de ma carrière. En effet, en tant que Professeure des Ecoles (PE) titulaire entre 2004 et 2011, j'ai accepté des échanges de service pour couvrir l'enseignement de l'allemand sur deux ou trois classes au sein du cycle 3. Par ailleurs, j'ai été affectée sur des postes « fléchés Allemand »² de 2008 à 2011 comme PEMF spécialisée en LVE – option Allemand. J'ai pu, de ce fait, illustrer la mise en œuvre du niveau A1 du CECRL dans une perspective actionnelle, et ce, en partenariat avec l'Institut Universitaire de

¹ Vingt écoles, onze maternelles et neuf élémentaires dont une école d'application 24, rue Saint Sébastien composent cette circonscription, écoles qui accueillent environ 3500 élèves de toutes origines sociales ; huit d'entre elles situées en REP constituent le Réseau AUBRAC, situé au Nord de la circonscription.

² En 2008-2009, à l'Ecole élémentaire d'application 6, rue Lecomte, Circonscription 17B-Bessières ; de 2009 à 2011, à l'école élémentaire d'application 9, rue Blanche, Circonscription 9-10A Rochechouart.

Formation des Maîtres (IUFM) lors d'Ateliers de Pratique Professionnelle (APP)³ et en étroite collaboration avec Frédérique Longuet, Professeure d'allemand à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) de Paris, très exactement en développant une pédagogie de projet pluridisciplinaire incluant l'enseignement des LVE et les arts visuels⁴.

Enfin, cette spécificité linguistique de germaniste m'a permis d'intégrer dès 2010-11 la Mission académique LVE pilotée par mon ancienne Inspectrice, Madame ROQUES⁵, et de contribuer à la création du Groupe Ressource Conseil en LVE puis, à travers un groupe de travail multi catégoriel, à l'élaboration des outils destinés à évaluer le A1 en fin de CM2⁶.

Actuellement titulaire du poste de CPC généraliste dans la circonscription 11B-Bastille depuis 2011, mon travail s'inscrit dans une collaboration étroite avec mon IEN dont je suis les axes de travail ; je dispose de sa confiance pour prendre des initiatives dans la gestion des dossiers dont j'ai la charge, notamment dans la mise en œuvre des langues vivantes. Ainsi, j'ai pu m'impliquer pour soutenir et former les PE habilités ainsi que trois PEMF option LVE dont une germaniste. J'aide aussi mes écoles à obtenir des assistants que je forme au plan académique avant de les suivre sur le terrain. Cela permet, avec leur appui, de construire des projets culturels approfondis qui aboutissent à une tâche finale et qui intègrent, dans la mesure du possible, un agir social collaboratif. A travers la mise en œuvre de ces projets, je contribue au développement des classes bi langues en organisant des liaisons pédagogiques CM-6^e, notamment avec le collège Beaumarchais en allemand et en espagnol dans un souci de continuité entre le primaire et le secondaire.

Toutes ces expériences liées à mon parcours m'ont amenée à me questionner sur la mise en œuvre de l'enseignement des langues à l'école. Mes propres expériences d'enseignante m'ont permis de constater qu'une démarche collaborative expérientielle impliquant les élèves dans des projets pas seulement langagiers permettait un meilleur développement des compétences langagières, culturelles et sociales.

Au fil du temps, j'ai pris conscience du bien fondé de relier les disciplines entre elles (arts et langues ; EPS et langues ; français et langues) pour donner une meilleure cohérence aux apprentissages. J'ai de ce fait élaboré des projets pédagogiques pluridisciplinaires qui favorisaient l'agir social des élèves et le développement de compétences transversales, l'émergence des compétences langagières et

³ Un APP se déroule dans la classe d'un PEMF qui accueille un Professeur de l'ESPE et ses étudiants en Master. Le PEMF mène la première séance puis co-construit avec le Professeur de l'ESPE et ses étudiants les autres séances qu'ils peuvent conduire à leur tour en vue d'une analyse de pratique sous le regard des deux formateurs.

⁴ Annexe 1 : Projet en LVE à l'école primaire 2009-2010.

⁵ IEN de la circonscription 9-10A-Rochechouart, Académie de Paris.

⁶ Portail Interactif Académique (PIA), Onglet pédagogie, site « Langues vivantes à Paris », références, outils d'évaluation https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_249747/outils-de-validation?cid=p1_100071&portal=p1_100111.

sociales. Ces projets ont abouti à la construction, à la préparation et à la tenue de spectacles en langue et arts visuels en fin d'année scolaire, notamment à des représentations théâtrales.

A partir de 2010, l'obligation d'évaluer en langues à travers un outil comme le Livret Personnel de compétences (LPC), devenu Livret Scolaire Unique Numérique (LSUN) en novembre 2016, et la participation à un groupe de travail académique pour construire un outil d'évaluation commun sur Paris (attestation de niveau A1) m'ont confortée dans mes choix pédagogiques de construction de projets pluridisciplinaires afin de faciliter l'évaluation par compétences dans plusieurs domaines du *Socle commun* et des *Programmes* mais aussi et surtout afin de favoriser l'agir social et de contribuer à former les citoyens de demain.

L'expérience passée des projets pluridisciplinaires menés en APP dont l'approche se voulait innovante quant au Socle commun 2006 se trouve aujourd'hui confortée dans le nouveau socle et dans les programmes 2015 qui valorisent le savoir agir individuellement et collectivement en vue de résoudre un problème, de développer un projet et d'aboutir à la création d'une œuvre. Par conséquent, la problématique que je souhaite développer au cours de ces trente pages questionnera le passage à l'agir social collaboratif.

La question qui se pose est de savoir si la démarche expérientielle collaborative explorée à travers des projets pluridisciplinaires peut permettre d'aller encore plus loin, à savoir interroger le monde pour former des citoyens responsables.

Dans la première partie de ce mémoire, consacrée au contexte professionnel et théorique, je m'attacherai à distinguer deux approches et deux types d'évaluation, les expériences menées prenant appui sur la période 2006-2016 : ces dix dernières années ont vu deux socles sous-tendre les programmes de l'école. Le socle 2006 présente une approche par tâches langagières et une évaluation par les standards (chapitre 1) alors que le socle 2015 serait plutôt ancré dans l'agir social collaboratif, à travers le projet, qui dépasse la mise en œuvre de séances stéréotypées et favoriserait l'évaluation par tâches complexes (chapitre 2). Dans une seconde partie, intitulée « Vers une pédagogie expérientielle collaborative », je m'appuierai sur mes expériences en classe où je présenterai quelques projets pluridisciplinaires qui s'inscrivent dans l'évolution didactique présentée précédemment (chapitre 3). Enfin, le chapitre 4 sera consacré à l'analyse de démarches expérimentales récentes, actuelles ou à venir avant de conclure sur les perspectives en cours.

PARTIE 1 : CONTEXTE PROFESSIONNEL ET THEORIQUE

Au début des années 2000, est apparu le CECRL. En effet, le Conseil de l'Europe a publié le *Cadre Européen Commun de Référence des Langues*⁷, fruit de plusieurs années de recherche d'experts des Etats membres de l'Union Européenne ; il s'agissait de « *fournir une base commune pour la conception de programmes, de diplômes, de certificats*⁸ » mais aussi de « *favoriser la mobilité éducative et professionnelle* ». L'évaluation à des fins de certification y tient une place centrale. Ainsi, tous les élèves d'une même tranche d'âge, quel que soit leur pays au sein de l'Union Européenne, sont supposés avoir acquis un même niveau de langue et les mêmes compétences.

Le CECRL est composé de six niveaux communs regroupés en trois niveaux généraux : le niveau A concerne la scolarité obligatoire et l'utilisateur élémentaire ; le niveau A1 étant consacré à la découverte (à l'école) et le niveau A2 du collège étant usuel ou intermédiaire. Le niveau B concerne l'utilisateur indépendant (au lycée) tandis que le niveau C désigne l'utilisateur expérimenté (université)⁹.

Outre cet aspect « *d'échelle de compétence langagière globale* »⁸, la grande nouveauté consiste à développer les activités de communication langagière à travers la réception, la production et l'interaction, mais aussi la théorie de l'approche actionnelle en associant le dire au faire ; la notion de tâche devient alors essentielle dans l'apprentissage des langues : la compétence linguistique sert à accomplir ou à réaliser quelque chose.

A partir de ce cadre, chaque pays a décliné des programmes. En France, le CECRL a servi de référence dans l'élaboration du *Socle commun des connaissances* de 2006 puis dans l'apprentissage des langues vivantes depuis les Programmes 2008¹⁰.

Néanmoins, le *Cadre* a été lu différemment par les didacticiens et praticiens en langues. Certains en ont fait une « approche globaliste » (Huver & Springer, 2011 : 175), d'autres y ont vu une approche par tâches ; enfin, quelques-uns sont allés plus loin en proposant une approche par tâches et scénario, dite de « *scénario par tâches intégrées* » (Huver & Springer, 2011 : 194).

Huver et Springer (2011) distinguent ces trois types d'approches : l'approche globaliste repose sur une succession d'activités. Ainsi, l'exposition à la langue est suivie d'une phase de fixation à travers des exercices structuraux qui permettront de mémoriser des structures linguistiques, avant de parvenir

⁷ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Editions DIDIER, Paris, 2001.

⁸ EDUSCOL, Langues vivantes, le CECRL, <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>.

⁹ Académie de Grenoble, tableau synthétique de référence des six niveaux existants, CECRL, http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/anglais/file/CECRL_en_un_coup_doeil.pdf

¹⁰ BO Hors série du 30 août 2007

à une phase de reproduction ou de production guidée. Cette dernière phase de production sert à l'élève de « *contexte pour reproduire et utiliser les contenus enseignés* » et permet à l'enseignant la vérification finale des contenus. De plus, Beacco (2007 : 49-53) ancre cette approche globaliste dans des séquences longues dont la seule unité est thématique, et ce, dans un but de motivation des apprenants.

L'approche par tâches langagières constitue une évolution didactique innovante dans l'enseignement des langues. Elle accorde une place privilégiée « *au sens plus qu'aux formes linguistiques suscitées par l'activité scolaire* » (Huver & Springer, 2011 : 171). Priorité est donnée aux activités langagières, référencées dans le CECRL. A travers des micro-tâches, « *on entraîne les élèves à l'acquisition de contenus nécessaires à la réalisation du produit final* » (op.cit. : 182). Les enseignants ont alors « *le souci d'entraîner et d'évaluer une ou plusieurs activités langagières en référence au CECR* » et visent une « *tâche pédagogique communicative* » (op. cit. : 182) qui s'oppose à la tâche scolaire de l'approche globaliste.

Cette approche méthodologique nécessite que les contenus soient maîtrisés pour que les élèves puissent communiquer en langue étrangère dans une situation artificielle créée par le maître.

Huver et Springer (2011 : 182) évoquent le « *faire semblant accepté volontairement pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible* ». Selon eux, Tagliante disait déjà en 2005 que l'enseignant attend non seulement l'accomplissement de la tâche mais aussi sa réalisation linguistique correcte. L'intérêt de cette approche réside dans une amorce d'autonomie chez les élèves qui réutiliseront lors de la tâche finale les contenus linguistiques appris. Cela permet de valider des compétences en vue de la certification du A1.

Les auteurs présentent une autre approche différente des deux approches citées précédemment en abordant l'approche de « *scénario par tâches intégrées* » qui relève de l'« *action sociale* » (chapitre 5.4) ; dans cette idée, les auteurs s'intéressent au « *processus permettant à un groupe d'élèves d'aboutir à un résultat commun* ». Il s'agit pour les élèves de « *réaliser un projet ensemble* » dont « *le processus permet à un groupe d'élèves d'aboutir à un résultat commun* ». Ce scénario « *trouve sa cohérence dans le but social final qui consiste en une réalisation collective rendue possible par des étapes intermédiaires* ».

L'auteur distingue la tâche scolaire qui permet de reproduire des modèles, de réutiliser des contenus acquis – il s'agit alors d'une approche fermée de la tâche qui aboutit à une évaluation sommative- de la tâche sociale où la communication passe « *avant tout par la maîtrise des activités langagières* » ; « *la tâche pédagogique communicative* » relève alors de « *la perspective actionnelle.* » Nous sommes alors dans une tâche ouverte et dans une évaluation plus formative et formatrice que sommative.

Le *Socle 2006* repose sur la maîtrise des fondamentaux ; il est ancré dans une approche privilégiée par tâches langagières. Le *Socle 2015* pour sa part présente une évolution au sens où il invite à dépasser les séances stéréotypées afin d'apprendre aux élèves à interroger le monde à travers tous les enseignements, comme le spécifie la toute première phrase des nouveaux programmes de cycle 2 : *« Apprendre à l'école, c'est interroger le monde »*.

Les projets pluridisciplinaires menés en 2010 et en 2011 dans mes propres classes de Cours Moyen (CM), s'inscrivaient déjà dans les programmes et le socle 2015 d'aujourd'hui : *« Toutes les activités langagières sont convoquées sur les trois années [du cycle 3] et peuvent aboutir à des projets d'écriture, à des présentations d'œuvres réalisées en arts plastiques [...] ou à des manifestations présentées dans la langue étudiée.¹¹»*

Pour comprendre le passage d'un socle à l'autre, certaines lectures illustrent le propos.

¹¹ Programmes 2015, cycle 3, champ des LVER, *Bulletin Officiel (BO) Hors-Série (HS) n° 11* du 26 novembre 2015, page 135.

Chapitre 1 : Le socle 2006 – Maîtriser les fondamentaux prescrits

Le Socle commun des connaissances et des compétences, que « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève » s'articule autour de sept piliers purement disciplinaires dont le premier est consacré à la maîtrise de la langue française et le deuxième à la pratique d'une langue vivante étrangère. Il est constitué « d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser » en fin de troisième. Ce socle est le point d'ancrage des Programmes 2008.

Le chapeau introductif des Programmes spécifiques aux langues vivantes, qui font l'objet d'un BO Hors-série en date du 30/08/2007, spécifie que « le descripteur A1 du Cadre prend en compte les entrées qui structurent le socle commun, notamment les connaissances et les capacités »¹² pour que « l'élève puisse communiquer de manière simple mais efficace dans des situations courantes de la vie quotidienne »¹³. D'emblée, l'accent est mis sur les contenus multiples à faire acquérir aux élèves :

« La programmation des activités de classe se fait sur la base des compétences de communication à acquérir en fin de cycle, en tenant compte des connaissances culturelles et lexicales, grammaticales et phonologiques qui sont déclinées dans chaque langue en regard des situations de communication » entrant dans chaque activité langagière » (BO 2007, page 5)

De plus, dès les premières lignes, l'objectif certificatif est clairement établi : en quatre ans, du CE1 au CM2, « l'élève doit acquérir les éléments fondamentaux de cette langue et les consolider afin de construire une compétence de communication élémentaire définie par les niveaux A1/A2 du CECRL. Ces deux niveaux constituent le Socle commun en LVE ».

1.1. Approche privilégiée : l'approche par tâches langagières

A travers le CECRL et l'approche actionnelle préconisée, l'apprentissage d'une langue vivante est revisité : toute structure langagière s'apprend avec le lexique associé, au service d'une fonction de communication, le tout dans l'idée d'aboutir à une tâche (langagière) finale.

1.1.1. Une logique thématique

Les programmes 2008 sont articulés autour de trois grandes unités thématiques : la personne (soi et les autres) ; la vie quotidienne (politesses, habitudes alimentaires, activités, école) ; l'environnement géographique et culturel.

¹² Socle commun 2006, Page 5.

¹³ Idem, page 8.

En langue vivante étrangère, ils sont organisés au service de l'acquisition et de la validation des cinq compétences langagières du niveau A1 de l'utilisateur élémentaire¹⁴ : trois d'entre-elles relèvent de l'oral - comprendre à l'oral ; comprendre, réagir et parler en interaction ; parler en continu ; les deux autres portent sur l'écrit - lire ; écrire.

Longuet (2012 : 267) déplore l'absence d'expérience sociale créatrice dans le système éducatif français. Elle définit l'approche pédagogique émanant du socle 2006 comme un « *apprentissage de la langue étrangère* » qui « *se limite à la production d'énoncés isolés, à la reproduction de modèles, [...] à la copie de mots isolés* ». Elle nous indique qu'une « *production psittacique dépourvue de sens conduit à un effacement de la subjectivité de l'élève contraire à tout développement personnel* ». D'après cet auteur, cette pédagogie institutionnelle – que le site du CANOPE *Primlangues* illustre abondamment- « *transformerait les élèves en perroquets* »¹⁵ et les empêcherait de devenir des « *acteurs sociaux*. »

Cette logique thématique implique par ailleurs une dérive dans les écoles où les équipes enseignantes peinent à instaurer des progressions pertinentes au sein de chaque cycle. En effet, les élèves apprennent et revisitent chaque année les mêmes thèmes : les couleurs, les animaux, les aliments, les vêtements, etc. et n'enrichissent pas leur bagage linguistique et culturel comme il se devrait.

1.1.2. Entraînement à l'acquisition de contenus

La démarche d'enseignement liée au Socle 2006 et au CECRL qui permet d'entraîner les élèves afin de leur faire acquérir des contenus linguistiques (une structure langagière et le lexique associé) s'appuie sur trois verbes : REPETER (il s'agit alors de réinvestir des prérequis), MEMORISER (nous sommes alors dans un acte de langage) et APPLIQUER, soit produire toujours les mêmes phrases toutes faites.

Le site *Primlangues* propose bon nombre de séquences qui en sont l'illustration. Afin de justifier mon propos et comme nous avons la même didactique pour toutes les langues, j'ai choisi d'analyser une séquence en anglais autour de l'album d'Eric CARLE *Today is Monday*, album qui existe aussi dans sa version allemande et espagnole.

L'intérêt de cet album porte sur l'apprentissage lexical des jours de la semaine auxquels sont associés des aliments : *Monday, green beans ; Tuesday spaghettiis, etc.* Il se présente dans une forme

¹⁴ Académie de Grenoble, tableau synthétique de référence des six niveaux existants du CECRL, http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/anglais/file/CECRL_en_un_coup_doeil.pdf

accumulative de sorte à ce que les élèves puissent mieux le mémoriser. Sans histoire, il ne présente aucune entrave à la compréhension.



Document 1 : Extrait de l'album d'Eric Carle « *Today is Monday* », double page du samedi.

Le site Primlangue propose une séquence « *Today is Monday* » ancrée dans une approche par la tâche et donc conforme aux attentes du CECRL. La tâche finale est assimilée au terme de « projet » ; il s'agit de réaliser un livret individuel dans lequel chacun exprimera ses goûts culinaires en vue de le présenter ensuite à ses camarades.

Document 2 : Extrait du site Primlangue

Or l'aboutissement à une trentaine de livrets individuels est exactement en opposition au principe même du projet qui fédère le groupe classe et qui devrait permettre de développer les compétences sociales qui s'imposent.

La séquence, découpée en cinq séances de 45 minutes, cible plusieurs activités langagières au service d'une tâche : interpréter un chant - en réalité une comptine avec jeu de mains- en séance 1 (S1) ; jouer

une saynète (S2) ; jouer à un jeu de « maze » (S3) ; réaliser une étude sur les goûts culinaires des élèves de la classe (S4) ; construire un livret individuel prenant appui sur l'album *Today is Monday* (S5).

Chaque séance permet de travailler plusieurs activités langagières à l'oral et à l'écrit. Les objectifs de contenus portent essentiellement sur le lexique des jours de la semaine et de quelques aliments. D'emblée, la terminologie employée fait référence aux cinq compétences langagières du CECRL, ce qui constitue une aide à la validation de certains descripteurs du niveau A1, certification attendue en fin de CM2.

L'ensemble relève d'une succession d'entraînements, prioritairement à travers des jeux de *flashcards* variés, pour acquérir du lexique. Ainsi, la séance 1 prend appui sur une chanson qui permet de travailler la compétence du *parler en continu* mais surtout de mémoriser les jours de la semaine, apport indispensable à la compréhension de l'album. Seules des connaissances lexicales, grammaticales et phonétiques sont abordées.

La séance 2 offre un nouvel enrichissement lexical autour des aliments (sans aucune référence culturelle à la nourriture anglaise) ; divers jeux de *flashcards* – Jeu de Kim ; *True or false* - permettent au PE d'aborder la *compréhension orale*, réduite à la compréhension du vocabulaire des aliments. Un sketch permet ensuite d'aborder la compétence langagière *Comprendre, parler et réagir en interaction* « *Pizza or hamburger ?* » ; la fonction de communication porte alors sur le choix entre deux éléments reliés par la conjonction de coordination « *or* », à travers une phrase non verbale. La séance s'achève sur une fixation mnémotique tout aussi artificielle des mots à travers la réalisation d'un imagier « *My picture dictionary* ».

Purée	Capacités et activités	Déroulement et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
5 minutes	Appropriation de la notion Annexe S2a	KIM'S GAME : Le maître énonce une série d'aliments dans laquelle il manque un élément. Les élèves doivent identifier l'élément manquant. A/ spaghetti – soup – pizza – hamburger- chicken (mot manquant : fish) B/ spaghetti –pizza – hamburger - fish – chicken (mot manquant : soup) C/ soup – fish – pizza – hamburger - chicken (mot manquant : spaghetti) D/ spaghetti – soup – fish- hamburger - pizza (mot manquant : chicken)	Les élèves écoutent les séries et identifient l'élément manquant.
10 minutes	Appropriation de la notion annexe S2a	TRUE or FALSE : Le meneur de jeu énonce des affirmations en montrant des flashcards, les élèves doivent dire « true / false ». Par exemple : le maître montre « a chicken » et il dit « It's a fish. ». Les élèves disent « false ».	Les élèves observent la flashcard montrée, écoutent l'énoncé et réagissent.
10 minutes	Réinvestissement annexe S2b	PIZZA or HAMBURGER? - introduction du dialogue "- Pizza or hamburger? - Hamburger, please. - Thank you." -- montrer plusieurs exemples collectifs en changeant d'autres aliments -- faire répéter aux élèves « Please, Thank you »	Les élèves se posent des questions et y répondent.
5 minutes	Réinvestissement annexe S2b annexe S1b	MY PICTURE DICTIONARY: Coller les images des aliments dans le cahier. SONGS: coller les paroles du chant « Monday, Tuesday » dans le cahier.	- Les élèves collent les images des aliments dans le cahier. - Les élèves collent les paroles du chant.

Document 3 – extrait de la séance 2 au sein de la séquence *Today is Monday*

La séance 3 introduit enfin – mais artificiellement- une structure langagière à la première personne du singulier « *I like / I don't like....., and you ?* » qui permet d'utiliser en contexte le lexique acquis lors de la séance 2. Néanmoins l'aspect social de la tâche apparaît seulement dans l'échange entre pairs, à travers un dialogue où les élèves se contentent de répéter la structure apprise.

10 minutes	Réinvestissement	<i>The Ball Game:</i> Les élèves forment une ronde. L'enseignant lance la balle en direction d'un élève en énonçant « <i>I like...ou I don't like ... And you?</i> ». L'élève attrape la balle et lui répond. il lance à son tour la balle vers un autre élève et ainsi de suite...	Les élèves réceptionnent la balle, écoutent et produisent l'énoncé attendu.
------------	------------------	--	---

Document 4 - Primlangues *Today is monday*- extrait de la séance 3

La séance 4, quant à elle, aborde la compétence du *parler en interaction* à travers une mini saynète; elle permet aux élèves de mémoriser une nouvelle structure langagière dans sa forme interrogative « *What's your favourite food ?* » sans pour autant privilégier une réponse dans une phrase correcte,

la réponse attendue étant un simple nom d'aliment tel « *ice cream* ». Là encore, l'activité répétitive à des fins d'automatisation et de mémorisation est d'autant moins pertinente que les élèves se contentent de répondre par un mot :

5 minutes	Appropriation de la notion annexe S4b	<i>What's your favourite food?</i> Distribuer aux élèves l'activité. Il s'agit d'écouter la question et la réponse de l'enfant que les élèves doivent entourer. Kim : <i>What's your favourite food ? Chicken.</i> Paul : <i>What's your favourite food ? Ice-cream.</i> Ellie : <i>What's your favourite food? Pizza.</i> Validation par comparaison des éléments affichés au tableau. L'enseignant lira les énoncés.	Les élèves écoutent la question et entourent la réponse.
-----------	--	--	--

Document 5 - Primlangues, *Today is monday*, séance 4

Cet album ne racontant pas une histoire, il sert d'enrichissement lexical autour des goûts alimentaires de chacun ; cela permet d'aboutir en séance 5 à une tâche finale de construction d'un album qui sera lu, ou du moins présenté au groupe classe, dans l'idée de donner du sens aux apprentissages mais dans cette approche, l'élève reproduit, prolonge un album avec les outils que le maître lui a fournis tout au long de la séquence : *On Monday I like chocolate ; on tuesday, I like ...* En cela, il est répétiteur mais pas acteur de ses apprentissages ni engagé dans un agir social. En revanche, faire construire un album par petits groupes autour des repas typiquement anglais comme le petit déjeuner ou encore autour de plats traditionnels auraient pu susciter un intérêt avec une mise en situation problème qui aurait permis de résoudre une tâche complexe incluant des compétences sociales.

Les différentes activités langagières ont bien eu pour objectif de faire acquérir des contenus lexicaux - nous avons vu à deux reprises (*The ball game* et « *Pizza or hamburger ?* ») que les activités introduisent des questions auxquelles les élèves répondent par de simples mots sans produire une phrase verbale – mais aussi d'entraîner les élèves afin de valider une compétence langagière du A1 : le parler en interaction. En atteste la grille d'évaluation¹⁶ fournie dans l'onglet « documents » qui témoigne de la logique de certification. En fin de séquence, les élèves sont évalués à partir de la maîtrise d'une seule question « *What's your favourite food ?* » et du lexique acquis au cours de la séance.

¹⁶ Site Primlangues - <http://www.primlangues.education.fr/ressources/sequence/today-is-monday>

Today is Monday	EVALUATION ORALE
-----------------	------------------

Capacité Niveau A1 CECR : COMPRENDRE, REAGIR et PARLER EN INTERACTION ORALE : L'élève est capable de répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers.

Situation : Les élèves travaillent en binôme. Le premier pose la question « *What's your favourite food ?* ». L'élève interrogé répond à la question.

Niveaux d'acquisition :

A (acquis) : la production est conforme au modèle

AR (à renforcer) : la production est partiellement conforme au modèle.

NA (non acquis) : pas d'adéquation entre la production et le modèle ou pas de production.

Nom des élèves	Sait poser la question « <i>What's your favourite food ?</i> »	Sait répondre à la question « <i>What's your favourite food ?</i> »

Document 6 – Extrait de Primlangues – outil d'évaluation

Dans ce type de séquence clef en main, il s'agit d'entraîner les élèves à des actes de parole comme exprimer ce que l'on aime boire ou manger, dire comment l'on s'habille, dire quel est son animal préféré, etc. Les professeurs sont moteurs dans cette démarche et les élèves se contentent d'appliquer ce que le maître leur a appris au service d'une tâche finale, prétexte à l'évaluation. Il n'y a pas guère de volet culturel spécifique par rapport au pays dont on apprend la langue.

Comme l'a déjà analysé Longuet (2012 : 267) à partir d'un autre exemple Primlangues, « *ce type d'apprentissage ne vise que les compétences linguistiques* ». Ainsi, « *l'apprentissage est conduit et décidé par le maître, l'élève obéit. Il n'est absolument pas placé en situation d'acteur social* », et ce, d'autant moins qu'il n'y a même pas de construction collective en fin de séquence : on se contente de modifier l'album de départ « *pour réinvestir et fixer le lexique répété* ».

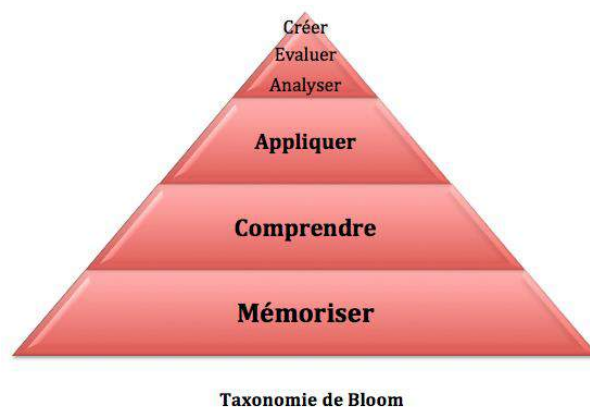
1.1.3. Niveaux cognitifs entraînés simples

Le Socle 2006 qui prend appui sur le CECRL a donc introduit une logique certificative à travers l'approche par tâches où l'on évalue avant tout le lexique et la grammaire. A ce sujet, Huver et Springer (2011) pointent du doigt le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) sur l'évaluation en langues à l'école (2007) qui met en évidence le fait que l'on « *se borne à évaluer la grammaire et le lexique* » (p.119).

Les travaux de Springer (2014) s'appuient sur la taxonomie de Bloom¹⁷ qui définit les « *opérations cognitives basiques* » sollicitées dans les activités scolaires autour de trois verbes : Mémoriser – Comprendre- Appliquer :

¹⁷ Springer, Article du 23/11/2014 « classe inversée : quel renversement pédagogique ? »

<http://springcloadle.blogspot.fr/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html#!/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html>



Document 7 : Springer (2014)

Ainsi, les activités analysées dans la séquence *Primlangues* sont ancrées dans les niveaux cognitifs simples de mémorisation, de compréhension avant de passer à la phase d'application (mettre en pratique selon un modèle) ; la part réservée au niveau supérieur et donc à la création finale n'intervient qu'à la seule condition d'avoir validé les trois niveaux précédents. Dans cette définition de la pédagogie scolaire traditionnelle, les élèves ne sont pas autonomes et ne font que reproduire ce qu'ils ont appris avec leur maître. Comme l'indique Longuet (2013 :1) dans son article, la notion de compétence est alors perçue comme « *capacité cognitive standardisée susceptible d'automatisation* » en opposition à l'évaluation par tâches complexes qui rend l'élève autonome et acteur de ses apprentissages comme de son évaluation.

1.2. Evaluation privilégiée : évaluation par les standards

Toujours selon Longuet (2013 : 1), l'évaluation institutionnelle par standards « *est déterminée par un ensemble de standards explicités dans les référentiels comme le Socle commun de connaissances et de compétences (2006) en France* ». Ce type d'évaluation qui s'est étendue en Europe et dans le monde, vise d'une part à « *rendre compte de la performance des établissements scolaires* » – par pays notamment dans le cadre des études PISA¹⁸- et d'autre part à « *orienter les pratiques pédagogiques des enseignants vers l'application mécanique des savoirs et la vérification des connaissances* » (2013). Il s'agit alors de certifier des compétences standardisées à des moments ponctuels.

¹⁸ Enquête internationale de l'OCDE *Programme for International Student Assessment*, qui teste les compétences en lecture, mathématiques et sciences des élèves de 15 ans, tous les trois ans depuis 2000.

1.2.1. Evaluation sommative

L'évaluation sommative intervient en fin d'apprentissage ; elle permet de mesurer les réussites, les progrès mais aussi d'identifier les difficultés persistantes pour y remédier. On évalue les connaissances et les compétences chez l'élève pour l'élève lui-même, pour sa famille, pour les équipes enseignantes qui seront amenées à suivre son parcours aujourd'hui et demain, notamment dans le cadre des parcours personnalisés de l'élève. Cette évaluation s'appuie sur des critères de réussite et des grilles d'évaluation.

La philosophie du socle 2006 prend appui sur l'évaluation de connaissances et de compétences qui reposent essentiellement sur des contenus répartis dans sept domaines disciplinaires. D'emblée, il est stipulé dans la partie introductive au Socle commun que « *l'exigence du contenu du socle est indissociable d'une exigence de l'évaluation* » (page 4).

Ainsi, une évaluation sommative est proposée par paliers à trois moments de la scolarité obligatoire : en CE1, fin du cycle 2 ; en fin de CM2, fin du cycle 3 et en fin de 3^e, la maîtrise globale du socle intervenant en même temps que le Diplôme National du Brevet (DNB).

Dans ce contexte, le Livret Personnel de Compétences (LPC) est devenu l'outil incontournable de validation des compétences de chaque élève à l'école puis au collège, et ce, quel que soit son parcours. Il a deux fonctions : une fonction institutionnelle qui atteste la maîtrise des compétences du Socle pour les examens, notamment du DNB, et une fonction pédagogique. En effet, il valorise les acquis de l'élève, retrace sa progression du CP à la 3^e et facilite une meilleure articulation entre l'école et le collège puis entre le collège et le lycée.

Ainsi, des attestations en fin de palier 1 (CE1), de palier 2 (CM2) et de palier 3 (3^e) sont renseignées pour permettre un suivi efficace des élèves grâce à la transmission des informations lors des conseils de cycles. Pour ce faire, des items sont renseignés « *lorsqu'une connaissance, une capacité ou une attitude est jugée acquise* » ; les domaines structurent ensuite les compétences qui restent le seul niveau de validation¹⁹. Une date signale une évaluation positive.

En langues, spécifiquement, les élèves doivent avoir acquis en sortant de l'école primaire le niveau A1 du CECRL et le niveau A2 en sortant du collège.

¹⁹ EDUSCOL, Mise en œuvre du Livret personnel de compétences, août 2010, media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_compетенces_149027.pdf

Lors de la journée académique des LVE du 27 mai 2015, Longuet s'est penchée sur la page du LPC consacrée aux LVE : les compétences encadrées en rouge « mémoriser », « utiliser des phrases proches des modèles rencontrés », écrire « en référence à des modèles », « produire quelques phrases » nous montrent bien que l'on est enfermé dans la taxonomie de Bloom.



PALIER 2 CM2 ▶ COMPÉTENCE 2 ▶ LA PRATIQUE D'UNE LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE	
<i>Le niveau requis au palier 2 pour la pratique d'une langue étrangère est celui du niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues</i>	
RÉAGIR ET DIALOGUER	DATE
▶ Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots ▶ Se présenter : présenter quelqu'un ; demander à quelqu'un de ses nouvelles en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé ▶ Répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats) ▶ Épeler des mots familiers	
COMPRENDRE À L'ORAL	
▶ Comprendre les consignes de classe ▶ Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes ▶ Suivre des instructions courtes et simples	
PARLER EN CONTINU	
▶ Reproduire un modèle oral ▶ Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages ▶ Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition	
LIRE	
▶ Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations) ▶ Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel	
ÉCRIRE	
▶ Copier des mots isolés et des textes courts ▶ Écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles ▶ Renseigner un questionnaire ▶ Produire de manière autonome quelques phrases ▶ Écrire sous la dictée des expressions connues	
La maîtrise du niveau A1 est validée en le : (préciser la langue vivante)	

27/05/2015

Frédérique Longuet ESPE Paris Sorbonne

Document 8, Extrait du Powerpoint de la journée académique des LVE-Paris, 27 mai 2015

1.2.2. Certification premier degré

L'approche par certification voulue par le CECRL et le Socle repose sur une approche par compétences à différents stades du développement de l'enfant, en fin de CE1, à 7 ans, en fin de CM2 vers 10 ans, puis en fin de 3^e vers 14 ans. A l'école, il est question de « favoriser le plaisir de s'exprimer » à travers des activités ritualisées et ludiques, dès le CE1. Les activités orales restent prioritaires.

L'introduction du programme consacré aux langues insiste sur les compétences des piliers 6 (Compétences sociales et civiques) et 7 (autonomie et initiative) qui s'inscrivent dans l'acquisition des compétences langagières :

« Chaque séance de langue repose sur des situations et des activités qui ont du sens pour les élèves, suscitent leur participation active, favorisent les interactions et l'entraide dans les groupe et développent l'écoute mutuelle ». (page 5)

L'évaluation PISA montre que les activités entraînées en France concernent essentiellement ces niveaux taxonomiques élémentaires. Dans son article *« Évaluer par les standards, évaluer par les tâches complexes : quelles conséquences pour l'école ? »*, Longuet (2015) évoque plusieurs pays qui ont développé, à l'inverse de la France, une évaluation par tâches complexes. C'est le cas du Canada, du Maroc et de la Belgique par exemple qui propose une double démarche d'évaluation par les standards tout en incitant ses professeurs à expérimenter des outils pédagogiques pour évaluer des tâches complexes.

Longuet (2012 : 266) explique que l'ensemble des pays européens a compris le CECRL dans une visée certificative et institutionnelle en adoptant les standards définis par le *Cadre*, *« c'est-à-dire à l'échelle universelle des niveaux communs de référence en langue »* (op. cit : 98).

Ainsi, en 2010, à la demande de mon Inspectrice en charge de la Mission Langues, j'ai moi-même contribué activement au groupe de travail (GT) sur la construction d'outils académiques pour aider les enseignants à valider le niveau A1 chez leurs élèves en fin de CM2. Il s'agissait tant de finaliser des documents d'évaluation institutionnels (Attestation A1) que de proposer des supports pédagogiques en ligne sur le site « Langues à Paris ». Ces outils existent toujours même si la validation du A1 intervient en 6^e depuis cette rentrée.

Au plan institutionnel, le GT a réfléchi à l'élaboration d'une note explicative déterminant combien de descripteurs permettaient de valider une compétence mais aussi la quantité d'items validant la délivrance de l'attestation A1 totalement ou partiellement. Enfin, un document d'aide à l'évaluation a permis pour chaque descripteur de fournir *« des exemples de micro situations de communication qui peuvent faire l'objet d'une évaluation des compétences des élèves »* de lister les compétences langagières sous-tendues par les items. Prenons l'activité langagière « Parler en continu ». Plusieurs exemples de micro-situations sont proposés pour chacun des quatre descripteurs qui sous-tendent cette compétence ; cela constitue une illustration concrète d'activités possibles pour acquérir cette compétence.

PARLER EN CONTINU

1. L'élève peut dire de mémoire ou lire à haute voix.

L'élève peut réciter des comptines, chanter des chansons.
L'élève peut lire de manière intelligible un texte court.
L'élève peut jouer une saynète.

3. L'élève peut décrire simplement des objets, des lieux, des personnes, des animaux.

L'élève peut décrire un objet familier en donnant son nom, sa couleur, sa taille, etc.
L'élève peut décrire un lieu, sa maison, une pièce.
L'élève peut décrire une personne ou un animal.
L'élève peut parler d'une image, d'une photo, d'un dessin.

Document 9 – Extrait du document d'aide à la validation du A1

Au plan pédagogique, j'ai conçu, pour l'allemand, dans le domaine « Comprendre à l'oral » des fiches élèves et des fiches enseignants, associées à un enregistrement en langue authentique faits par des assistants de langue. En voici un exemple :

Exemple de fiche élève

Fiche élève

Comprendre à l'oral

Lis le questionnaire. Écoute le texte enregistré deux fois puis réponds aux questions en cochant la (les) bonne(s) case(s).

1- La scène se passe

☐ à la cantine.

☐ chez Lena.

☐ dans la rue.

☐ au restaurant.

2- Quel âge a l'enfant ?

☐ 9 ans

☐ 10 ans

☐ 11 ans

3- Quels sont ces personnages ?

☐ Un père, sa fille, un serveur.

☐ Un père, sa femme et leur fils.

☐ Une mère, sa fille, un serveur.

☐ Un homme, sa femme et le serveur.

4- Que commandent-ils ? (Mets une croix dans les bonnes cases : un aliment et une boisson pour chaque personne).

Première personne :

Deuxième personne :

Exemple de fiche enseignant

Fiche destinée aux Maîtres

B- Description de la situation d'évaluation :

Outils : Fichier MP3 + Polycopié destiné à l'élève

Objectifs : Il s'agit de vérifier le degré de compréhension des élèves en les confrontant à un texte dit par des locuteurs natifs, avec un débit de parole authentique dans une situation de la vie quotidienne (une enfant de 10 ans va avec sa mère au restaurant pour fêter son anniversaire).

C- Modalités de passation :

On veillera à ce que chaque élève puisse prendre connaissance de toutes les questions avant de diffuser le document audio. Deux écoutes non fractionnées sont prévues pour chaque exercice. Une pause de deux minutes sera ménagée entre chaque écoute.

D- Réponses attendues :

- 1- La scène se passe au restaurant. (erreur attendue : à la cantine)
- 2- L'enfant a 10 ans.
- 3- Personnages : une mère, sa fille et un serveur
- 4- Commande de la 1^{re} personne (la fille) : Spaghettis à la sauce tomate et du coca cola.
Commande de la 2^e personne (la mère) : du poisson avec de la salade et une bière
- 5- On fête un anniversaire.

E- Critères d'évaluation :

On attend 8 réponses en tout dans ce questionnaire soit une dans les questions 1, 2, 3 et 5 et 4 réponses (2 par tableau) concernant la commande des plats et boissons de chaque personne.

L'exercice sera réussi si l'élève obtient 5 réponses justes sur 8.

Document 10 - « Im Restaurant », associé au MP3 en ligne sur le site *Langues vivantes à l'école*

Il s'avère que la plupart de ces supports, certes appréciés par les professeurs des écoles, servent à évaluer des compétences langagières à partir de situations plus ou moins artificielles, dépourvues d'une part de culturel lié au pays dont on apprend la langue et d'autre part de valeurs humaines et sociales. A aucun moment on ne pense à l'évaluation sociale et les enfants ne s'évaluent pas entre eux.

J'ai créé ces outils pour évaluer les compétences «Comprendre à l'oral et « Ecrire » à partir d'une commande institutionnelle ; il m'a paru incontournable d'intégrer des éléments culturels propres aux us et coutumes du quotidien (*Im Restaurant* : plats et boissons typiques) ; pour autant je le remets en question aujourd'hui pour deux raisons : lorsque j'évaluais mes élèves de CM2 en 2010 et 2011, les projets pluridisciplinaires mis en place me permettaient de ne pas avoir recours à ce type d'outil clef en main. L'évaluation des compétences sociales et civiques s'intégrait parfaitement dans une pédagogie de projet alors qu'elles sont absentes dans les évaluations certificatives traditionnelles. Ces supports sont répertoriés par compétence, en vue de les évaluer puis de les valider. Ils ne sont que prétextes pour atteindre l'objectif institutionnel du A1.

Selon Huver et Springer (2011 : 86), le CECRL « *constitue un outil puissant de renouvellement, de contextualisation et de diversification des pratiques d'évaluation* » ; il offre « *une nouvelle définition de la compétence* » ; les deux didacticiens y voient deux lectures différentes :

- La compétence communicationnelle : l'élève se retrouve plongé dans des activités de communication langagière (compréhension de l'oral, production orale, interaction, production écrite), à des fins d'évaluation. Elle s'intègre parfaitement dans le socle 2006.
- La compétence actionnelle : l'élève est un acteur social qui doit résoudre un problème complexe à travers plusieurs tâches ; cette dernière trouve désormais toute sa place dans le socle 2015.

Chapitre 2 : Le socle 2015 et les nouveaux programmes : savoir agir collaborativement

Le nouveau socle de connaissances, de compétences et de culture fait partie intégrante de la Loi de Refondation de l'école de la République en date du 8/7/2013. Il est « *porteur de la culture commune pour chaque élève* ». Il a pour finalité de « *contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous* ». La philosophie du nouveau socle repose sur une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences à travers les quatre nouveaux cycles et dans le cadre du parcours scolaire de l'élève, dans un double objectif de formation et de socialisation :

« L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. » (Page 2/8 de l'introduction du Socle)

Les Professeurs des écoles sont ainsi invités à susciter l'intérêt de leurs élèves en centrant les activités « *sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès* ». La compétence est entendue au sens de « *l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite* ».

Le socle 2015 attache une grande importance à la responsabilité, au sens de l'engagement et de l'initiative :

« L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs) »

A plusieurs reprises, la pédagogie de projet est valorisée : « *Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, il prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer [...] dans un cadre réglementé.* » (pp. 7-8). Enfin, la culture numérique vient s'intégrer spontanément dans ces projets. Plus que jamais, l'élève est placé au centre de ses apprentissages et perçu comme un acteur social.

Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux langues, les nouveaux programmes 2015 spécifient qu'à partir de la Moyenne Section de maternelle, un « *éveil à la diversité linguistique* » peut être envisagé²⁰ et ce, à travers des situations ludiques et des histoires connues du patrimoine enfantin ; il s'agit de découvrir des langues étrangères ou régionales qui permettent avant tout une ouverture culturelle sur d'autres pays en comparant les modes de vie et les coutumes des uns et des autres. En cela, l'école

²⁰ BO HS du 26 mars 2015, page 8.

forme dès le plus jeune âge le futur citoyen européen. Ainsi, le dispositif *Kinderkiste*²¹, mis en place conjointement à Paris et à Berlin depuis 2011 par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) en est une illustration concrète : à partir d'un coffret constitué de jeux, de comptines et surtout de deux marionnettes, Tom, le petit Allemand et Lilou, la petite Française, il s'agit de développer conjointement tant la langue française que la langue allemande autour d'activités langagières, sportives et culturelles. La philosophie de ce coffret pédagogique lie l'agir au dire dès le plus jeune âge.

En élémentaire, les *nouveaux programmes 2015*²² prennent toujours appui sur le CECRL et sur la démarche d'approche actionnelle mais ils sont organisés dans un souci de continuité du cycle 2 au cycle 4 puis hiérarchisés par compétences langagières des niveaux A1, A2 et B1. Dès le CP, l'élève se verra proposer des activités permettant d'atteindre dans la langue apprise le niveau A1 à l'oral, « priorité du cycle 2 ». Au cycle 3, on vise l'acquisition « *des connaissances et des compétences qui permettent un usage plus assuré et plus efficace de la langue*. Enfin, dans tous les cycles, les réalités culturelles des pays dont on étudie la langue « *restent l'entrée privilégiée des apprentissages* » :

*« Ces connaissances s'articulent aux compétences à développer et sont utilisées à des fins de communication afin de s'inscrire dans la démarche actionnelle mise en œuvre depuis 2005 dans l'enseignement des langues vivantes ».*²³

Parmi les ressources EDUSCOL, celle dédiée à la mise en valeur du culturel en LVE, intitulée *Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée*, insiste sur le lien entre langue et culture :

« Communication et culture sont deux aspects interdépendants de la langue et l'approche communicative n'a de sens qu'à condition d'être étroitement liée à un contenu culturel réel. »,

ce qui se résume par l'adage « *Il n'est pas de langue qui ne soit de culture.* »²⁴ A travers tous ces textes institutionnels, la pédagogie de projet, en règle générale, s'en trouve valorisée, y compris en langues. Cela semble favoriser la mise en œuvre des PEAC, parcours Education aux Média et à l'Information (EMI) et Parcours citoyen :

*« Les enseignements doivent contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets. Des projets interdisciplinaires sont réalisés chaque année du cycle, dont un en lien avec le parcours d'éducation artistique et culturelle. »*²⁵

²¹ Coffret *Kinderkiste*, Office Franco-allemand pour la Jeunesse- <https://www.ofaj.org/la-valisette-franco-allemande>

²² BO HS du 26 novembre 2015, pp. 22-25 (cycle 2), pp.80-87 (cycle 3), p.165 (cycle 4)

²³ Idem, page 133.

²⁴ EDUSCOL, *Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée*, page 2.

²⁵ BO HS du 26/11/2015, Volet 2, Contributions essentielles des différents enseignements du socle, Méthodes et outils pour apprendre, page 94.

2.1. Vers une démarche de projet pluridisciplinaire

Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, que nous dénommerons socle 2015, nous invite à rentrer dans le projet. Parmi les objectifs du socle, nous trouvons dans la rubrique « coopération et réalisation de projets » bon nombre d'atouts de cette démarche :

« L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs. »

Lors de la journée académique des langues du 27 mai 2015, Longuet a donné son interprétation du socle 2015. Selon elle, il favorise le savoir agir individuel et collectif mais aussi le passage de la compétence linguistique (phonologie, vocabulaire, grammaire, syntaxe) à la compétence de communication et à l'action ; enfin l'évaluation est intégrée aux apprentissages.

Les nouveaux programmes 2015 privilégient la transversalité. Ainsi EDUSCOL consacre l'une de ses ressources d'accompagnement, *Croiser les enseignements et les pratiques*, à la mise en valeur de cette interdisciplinarité qui, de fait, favorise la construction de projets pédagogiques.

En outre, le lien entre la langue française et LVE prend tout son sens en exploitant par exemple un conte dans les deux langues, en y associant les arts plastiques :

« La vitalité du conte, son lien intime avec l'imaginaire, ses associations possibles avec le théâtre, la musique ou la danse, en font un genre expressif inépuisable qui peut être investi tout autant sur les cycles 2, 3 et 4 ».

Nous nous attacherons, à travers les exemples proposés dans la partie 2, et notamment le projet *Musiciens de Brême*, à en démontrer la faisabilité mais aussi l'intérêt du point de vue de l'acquisition de compétences et de l'évaluation par tâches complexes.

Schlemminger (2003) qui aborde le projet en classe de langue s'appuie sur les travaux de Célestin Freinet (1928) qui mettait en avant « le besoin d'activité et de création » des élèves et réfutait par la même occasion l'usage des manuels scolaires. Schlemminger (2003 : 43-57) rappelle les soubassements de la pédagogie de projet, le plus souvent pluridisciplinaire, selon Freinet : « Il s'agit d'une réalisation en général collective » qui « s'effectue à partir de recherches sur le terrain », dénommées « enquêtes ». Cela « conduit nécessairement à une production écrite, orale, visuelle, multimédia » qui sera dénommée « chef d'œuvre ». Deux caractéristiques se dégagent ainsi de cette approche : d'une part, le projet trouve sa place dans le cadre des apprentissages scolaires et d'autre part, le travail est réalisé au sein d'un groupe dans une approche coopérative :

« En pédagogie Freinet, le projet [...] est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales ; il les motive. Le travail de projet est considéré comme une activité de coopération entre élèves et avec des personnes de référence : ce rôle socialisant du groupe est déterminant pour la réussite tant des apprentissages que du projet » (Schlemminger, 2003 : 49).

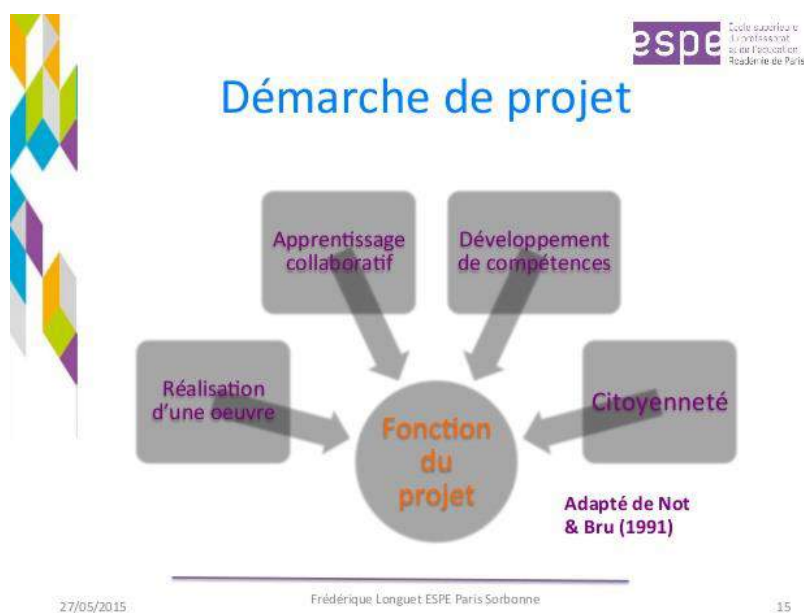
Il en découle « un scénario pédagogique précis, une organisation sociale complexe du groupe-classe et une rigueur dans le travail. » (2003 : 49) :

Les étapes de réalisation d'un projet en classe de Freinet sont généralement les suivantes :

- le débat collectif sur le choix et la définition du (des) projet(s) à réaliser;
- la répartition des tâches et responsabilités ;
- la planification de la réalisation des tâches dans le temps et dans l'espace ;
- l'évaluation des besoins en outils, ressources et moyens ;
- l'échange régulier sur l'avancement des travaux ;
- la présentation, des résultats intermédiaires et définitifs ;
- leur discussion et critique dans le but de les amender et améliorer.
- la publication des travaux finis sous différentes formes : exposé, présentation en ligne, exposition...

Document 11 - Aperçu général et théorique des étapes d'un projet – Schlemminger (2003)

Les situations de transversalité que Schlemminger nous invite à privilégier, par exemple à travers un projet de journal de classe, seraient plus faciles à mettre en œuvre à l'école élémentaire. En effet, un Professeur des Ecoles polyvalent qui suit ses élèves chaque jour réussira d'autant mieux à mener de tels projets pédagogiques au quotidien, eut égard à la souplesse de l'emploi du temps et à la pluridisciplinarité permanente voulue par le socle 2015. LONGUET (2015) illustre par un schéma les effets de la démarche de projet :



Document 12 – PPW de la Journée académique des langues, 27 mai 2015 (F.Longuet)

On voit que l'élève, en apprenant à collaborer avec ses pairs, acquiert diverses compétences au plan linguistique, méthodologique et citoyen, le tout au service du projet. Longuet (2015) arrive à la conclusion suivante : en ouvrant la classe sur le monde et en dépassant la mise en œuvre des séances stéréotypées autour des animaux ou de tout autre champ lexical, la démarche de projet place les élèves en situation de création. L'élève est chercheur, concepteur et travaille entre pairs. Le projet prend alors une nouvelle fonction : la construction identitaire de l'élève. Elle illustre son propos à travers la réalisation d'un journal télévisé au sujet d'un petit déjeuner.

27/05/2015

Frédérique Longuet ESPE Paris Sorbonne

21

Document 13 - PPW de la Journée académique des langues, 27 mai 2015 (Longuet)

En réalisant un reportage sur le petit déjeuner qui sera présenté sous la forme d'un journal télévisé, on déconstruit le genre pour le reconstruire : les élèves observeront le journal télévisé, trouveront les codes (sociaux – journalistiques, télévisés- et de communication), linguistiques qu'ils transféreront dans leur propre journal ; ils devront comprendre aussi le rôle des personnes et s'assurer que leur reportage sera « lisible » par des téléspectateurs qui ne connaîtraient pas du tout le sujet.

Dans mes propres classes, j'ai réussi à mener à bien deux projets de ce type dans les années 2010 : l'un prenant appui sur le genre du *Puppettheater* déconstruit puis reconstruit par les élèves qui ont inventé d'autres suites possibles au conte *les Musiciens de Brême* en créant leurs propres marionnettes et en mettant en scène leurs contes dans le style du *théâtre de poupées* du Moyen-Age; l'autre sur le genre policier, ils ont donné vie aux personnages d'un tableau de Macke et créé leur propre pièce de théâtre sous l'angle d'une enquête policière.

2.1.1. Vers une didactique de la création dialoguée

Le socle 2015 invite les professeurs à mettre leurs élèves dans une démarche de création :

« Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment »
(page 2 de l'introduction)

Déjà en 2011, Springer et Huver insistaient sur le rôle du CECR et sur la place accordée à la tâche qui contribue au développement de nouvelles notions: *« Le CECR est trop souvent réduit à son échelle de performance alors qu'il propose également une réflexion sur l'importance d'une visée plus dynamique et sociale de l'apprentissage. »* (Huver & Springer, 2011 : 169)

Les didacticiens dépassent le Socle 2006 et démontrent l'intérêt d'intégrer des tâches à un projet collectif où *« le résultat final n'est pas une reproduction de ce qui a été appris »*. Le sens est *« dans la reconstruction personnelle faite par l'élève dans l'action »* (169) ; l'évaluation portera sur les savoirs et savoir-faire qui seront mobilisés à ce moment sans avoir été programmés.

La tâche relève alors de **l'action sociale** : il s'agit pour les élèves de *« réaliser un projet ensemble »* pour lequel *« ils vont être amenés à pratiquer la langue »* : *« La langue utilisée dans le cadre de la réalisation finale ne peut pas être entièrement contrôlée. [...] Le sens émerge du travail de groupe pour parvenir au résultat escompté »* (op. cit.: page 194). Ainsi, les élèves développent des aptitudes personnelles et sociales en plus des compétences de communication.

Les ressources d'accompagnement EDUSCOL (2016) illustrent le propos de Huver et Springer. Au sein de chaque cycle sont recommandé des **croisements entre les disciplines**, notamment en EPS mais aussi du point de vue des apports culturels et de la formation civique des élèves : *« Toutes les activités langagières sont convoquées sur trois années du cycle pour aboutir à des projets d'écriture (réalisations chantées, théâtrales...), à des présentations d'œuvres réalisées en arts plastiques, à des échanges avec des classes étrangères [...] »* (BO du 26/11/2015 : 135).

Dans le cadre des APP menés avec Frédérique Longuet, et à partir de situations problématisées, j'ai pu envisager, de propulser mes élèves dans des situations problèmes pluridisciplinaires pour lesquelles ils ont été amenés, à partir d'une œuvre littéraire (autour du conte *Les musiciens de Brême* des frères Grimm) ou d'une œuvre artistique (triptyque *Im zoologischer Garten (Au zoo)* du peintre August Macke), à construire des dialogues pour des projets de théâtre : il s'agissait d'imaginer et de produire à un moment clef du conte *Die Bremer Stadtmusikanten* (le départ des animaux pour Brême) une autre suite par petits groupes de cinq élèves sous forme dialoguée. En cela, notre démarche pédagogique anticipait les programmes 2015, comme il est spécifié dans les ressources EDUSCOL

« Croiser les enseignements et les pratiques » : « A partir du cycle 3, l'écriture créative est l'occasion de faire réfléchir les élèves aux invariants du conte (quelle que soit la langue) et d'utiliser en contexte les acquis linguistiques de la séance de la langue vivante. Il est envisageable de produire des écrits sur la base d'une œuvre déjà connue en français. » (page 5).

Dans les deux cas, les élèves, impliqués dans un projet pluridisciplinaire de plusieurs semaines, ont été considérés comme des créateurs et devaient construire, dans un cas un spectacle de marionnettes dans la tradition du *Puppentheater* et dans l'autre, une pièce de théâtre policière pour mener l'enquête et la résoudre. Pour cela, ils ont été amenés à créer leurs dialogues avant de les jouer sur scène. Dans cette situation, ils ne sont plus les répétiteurs de langue dont nous avons parlé dans le chapitre 1.

Si l'on prend appui sur le projet prenant appui sur le tableau de Macke, ce travail nécessite obligatoirement de la coopération, de l'entraide et illustre le concept d'agir social à travers la résolution de tâches complexes pour construire une pièce policière : cela suppose de maîtriser les codes du genre policier en littérature mais aussi de trouver un métier à chaque personnage présent au zoo, et ce en rapport avec les plumes des flamants bleus disparus. Deux policiers seront chargés de mener l'enquête et de résoudre l'énigme. Aux élèves de construire leur pièce (et les dialogues autour de l'enquête policière) avant de la jouer devant d'autres élèves et devant les familles. L'enseignant les guide mais sait s'effacer régulièrement pour les laisser agir. Ils deviennent alors créateurs de langue.

A travers leur représentation théâtrale, on voit toutes les compétences développées auxquelles vient s'ajouter le plaisir de jouer sur scène et de présenter leur « chef d'œuvre » aux parents. Longuet (2012 : 266) arrive à la conclusion suivante :

« Si l'on souhaite avoir des apprenants créateurs investis dans leurs apprentissages et performants en langues étrangères, il est nécessaire d'avoir des enseignants créateurs qui ne réduisent pas l'apprentissage de la langue étrangère à l'acquisition de savoirs linguistiques et de réflexes fondés sur l'apprentissage par cœur. »

Pour poursuivre sur le projet Macke, l'aspect créateur des enseignantes consistait à créer une situation problème à partir du tableau : les flamants ont été floutés et il a été expliqué aux élèves qu'ils avaient disparus. Mais qui donc, parmi les visiteurs du zoo (présents sur le triptyque) pouvait être le coupable ? Aux élèves de trouver des réponses possibles en imaginant un métier pour chaque personnage en rapport avec les plumes. Quel mobile auront-ils face aux policiers ? A quelle conclusion parviendront-ils ?

Cette situation problème a permis aux élèves de construire leurs idées en français ; ils ont ainsi pu transférer les connaissances acquises en littérature autour de romans policiers de la littérature de jeunesse mais aussi transposer leurs compétences théâtrales acquises en français en vocabulaire.

Longuet (2012 : 111) considère que « *réaliser une activité théâtrale constitue une tâche finale sociale et complexe* ». En effet, depuis les années 60 /70, les pédagogies nouvelles se sont penchées sur « la dimension humaine de l'éducation » (op. cit. : 107). Puis dans la décennie suivante, le théâtre s'est invité en classe de langue comme projet. A ce sujet, Longuet cite Caré et Debyser qui prônent « **les jeux de créativité** » ainsi que « *l'inventivité* » (artistique) dans la didactique des langues ; celle-ci s'est développée dans les années 70/80. Leur objectif est double : « *libérer le potentiel d'inventivité et créativité de chacun* » mais aussi « *produire du plaisir* » à travers la réalisation théâtrale.

Longuet explore le théâtre comme projet et voit en la réalisation d'une activité théâtrale « *une tâche finale sociale et complexe* » (op. cit. : 111). Elle distingue la pédagogie du modèle de la pédagogie de la simulation (op. cit. : 112-113) ; cette opposition pourrait être présentée dans le tableau suivant :

Pédagogie du modèle	Pédagogie de la simulation
Approche par la tâche du CECRL	Inventivité artistique
<u>Démarche</u> : Observation du modèle Répétition Imitation	<u>Démarche</u> : Dramatisation (à partir du texte) Simulation (canevas fermé avec simulation globale) Improvisation (canevas ouvert)
Jeux de rôle - Imitation et reproduction de la vie réelle	Actions et expérimentation réelles Spontanéité, créativité
Elèves contemplatifs et peu impliqués Répétiteurs	Elèves spontanés, dans la créativité ; Elèves preneurs de décisions et d'initiatives qui agissent de leur propre chef (même sous consigne)
Simulation fermée, programmée	Simulation ouverte, globale qui peut reproduire le réel ou être une pure invention (jeux de créativité) – non programmable

Document 14 élaboré à partir de la thèse de Longuet (111-115)

Ce tableau montre comment l'on passe des élèves répétiteurs de langue aux créateurs de langue à travers la mise en place de projets théâtraux en langues vivantes. Longuet (2012 : 114) évoque plusieurs avantages au projet théâtral en LVE : à travers les activités d'improvisation, les élèves travailleront l'articulation, le « *rythme et l'intonation gestuelle* » et développeront « *la spontanéité, l'expression de soi et la créativité* ». Son opinion est confortée par les didacticiens Huver & Springer : « *La version ouverte tient compte et encourage le tâtonnement collectif. Dans le cadre d'un projet collectif, le sens est construit collaborativement par les élèves. Cela signifie que l'élève est invité à utiliser créativement ses propres ressources* ».

2.1.2. Des situations de transversalité privilégiées

Dans les *Programmes*, la transversalité est privilégiée. Le socle 2015 met en évidence la nécessité d'associer le français à la langue vivante étrangère : « *Le français tout comme la langue vivante étudiée donne toute sa place à l'écriture créative et à la pratique théâtrale.* » (page 4)

Perrenoud (1999 : 3) redéfinit la démarche de projet comme étant « *une entreprise collective gérée par le groupe classe* », où l'enseignant ne décide pas de tout ; elle « *s'oriente vers une production concrète* » comme un journal, une exposition, une danse, une création artistique, etc. En voici les étapes clef :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Une démarche de projet :<ul style="list-style-type: none">• est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;• s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;• induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;• suscite l'apprentissages de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;• favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.). |
|--|

Document 15- Extrait de l'article « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? »

Les élèves sont alors confrontés à de « *vrais problèmes* » à résoudre ; le groupe est ensuite amené à « *les surmonter pour arriver à ses fins* ». Ainsi ils sont amenés à transférer leurs connaissances.

Les incursions dans des mondes sociaux offrent aux élèves la possibilité de « *découvrir de nouvelles facettes de la culture* », par exemple le monde de l'édition, du journalisme, les odes du théâtre, de l'énigme policière, etc., ce qui développe leur culture générale. Cela leur permet aussi d'éduquer à la citoyenneté « *car comprendre la société, c'est entrer en contact avec de multiples rouages* ».

Mon projet marionnettes a confronté mes élèves à différents obstacles : la seule confection des marionnettes a généré bien des problèmes à résoudre (le choix de la matière, la couture, le volume, le format) ; les faire parler a posé de nouveau un problème : qu'ont-elles à dire ? (il faut construire une histoire) ; quels sont les codes du théâtre ? (le dialogisme) quels sont ceux du *Puppentheater* ? (appui sur un spectacle vu à l'institut Goethe).

Parmi les 10 attendus de la démarche de projet évoqués par Perrenoud (op. cit. : 5-10), cinq points retiennent particulièrement mon attention parce qu'ils reflètent les programmes 2015 : le projet permet

- d'entraîner à la mobilisation des savoirs et savoir-faire acquis ;
- de donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens apprentissages scolaires ;

- de placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages ;
- de développer la coopération et l'intelligence collective ;
- de permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'auto-évaluation

tout en découvrant de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes « *dans une perspective de motivation* ».

Perrenoud (op. cit. : 12) pointe dans sa conclusion qu'un contexte d'action est nécessaire au développement de compétences : « *l'élève acteur a ainsi l'occasion non seulement de prendre conscience de ce qu'il sait et de sa capacité de s'en servir en situation mais de développer cette capacité.* »

Le projet pluridisciplinaire *Puppetheater* croisant les disciplines du français (étude du conte des frères Grimm, appropriation des codes du théâtre), de l'allemand, des arts du spectacle vivant (domaine artistique n° 5 du PEAC depuis 2008)²⁶ intègre ces cinq avantages. En outre, de tels projets permettent de valider nombre de compétences inscrites dans le LSU actuel et dans les différents parcours qui ponctuent désormais la scolarité des élèves.

2.1.3. Parcours citoyenneté et parcours EMI (Education aux Médias et à l'Information intégré)

En langue vivante étrangère tout comme dans toutes les disciplines, l'intégration du numérique dans les pratiques fortement recommandé depuis 2008 à travers la certification du B2I en fin de CM2 est plus que jamais d'actualité dans les programmes 2015 et ce, en variant supports et outils dès le plus jeune âge :

« L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique » (Parcours EMI : objectifs du Socle 2015, page 4)

A ce jour, une nouvelle attestation du niveau de maîtrise des compétences numériques est en cours d'élaboration pour la rentrée 2017-18²⁷ ; un nouveau cadre de références pour la scolarité obligatoire sera proposé.

Afin de « *faire entrer l'école dans l'ère du numérique* », les écoles en REP et REP+ ont d'ailleurs été dotées progressivement de tablettes et de bornes wifi mobiles depuis février 2016. Cela permet en langues de pouvoir s'enregistrer, se réécouter, se corriger, et ce à un usage de laboratoire de langue. Grâce au matériel prêté par l'ESPE en 2011 dans le cadre des APP, nous avons pu expérimenter

²⁶ BO n°32 du 28/08/2008 « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, Ecole, collège, Lycée »

²⁷ EDUSCOL : <http://eduscol.education.fr/cid111189/cadre-de-referance-des-competences-numeriques-pour-l-ecole-et-le-college.html>

l'usage des MP3 en classe à des usages de laboratoire de langue. Cette expérience s'est avérée fructueuse : les élèves maîtrisaient parfaitement la langue orale car ils pouvaient s'entraîner à la maison (envoi d'un lien par mail avec un MP3) ; ils se sentaient ensuite libres de jouer leur pièce avec leurs marionnettes. Néanmoins, l'observation menée sur le terrain indique que peu de PE en REP mobilisent ces tablettes pour l'enseignement des langues.

Dans le cadre de la « Grande mobilisation de l'Ecole pour les valeurs de la République²⁸ » promulguée par notre ministre, Madame Najat Vallaud Belkacem, dans les jours qui ont suivi les attentats de Charlie Hebdo, la mesure 3 consiste à « *créer un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la Terminale : le parcours citoyen* ». Les projets pluridisciplinaires valorisent nombre de compétences intégrant ce parcours, notamment sous l'angle des « engagements dans des projets ou actions éducatives à dimension citoyenne ». L'élève contribue à sa propre formation de citoyen en renseignant son parcours sur l'outil FOLIOS.²⁹

Ce nouveau parcours citoyen devra être « *systématiquement intégré aux projets d'écoles* » ; diverses compétences ponctueront la scolarité de chacun du CP à la Terminale. Il sera construit autour du nouvel EMC – Enseignement Moral et Civique – et d'une Education aux Médias et à l'Information (EMI) afin de prendre en compte les enjeux du numérique à l'école :

« L'éducation aux médias et à l'information est un enseignement intégré de manière transversale dans les différentes disciplines. Il doit apprendre aux élèves à lire et à décrypter l'information et l'image, à aiguïser leur esprit critique et à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie. »

Le document *Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée* renforce également le croisement des disciplines et propose des pistes pour alimenter les différents parcours obligatoires des élèves dont le Parcours Educatif Artistique et Culturel (PEAC). Les apports culturels peuvent ainsi prendre appui sur des supports variés (« poèmes, chansons, récits, légendes, observation de tableaux, découverte de vidéos ») mais aussi, dans l'idée d'une approche actionnelle, les enseignants pourront faire agir leurs élèves en créant : « *Il est possible d'amener les élèves à créer des œuvres 'à la manière de', de rendre compte de faits culturels, d'échanger autour de la civilisation abordée* »³⁰.

Le lien entre la langue française et LVE prend tout son sens en exploitant par exemple un conte dans les deux langues, en y associant les arts plastiques : « *La vitalité du conte, son lien intime avec*

²⁸ http://www.education.gouv.fr/cid85644/once-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html#Mesure_3 : Créer un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale : le parcours citoyen

²⁹ Circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016 « le parcours citoyen de l'élève »

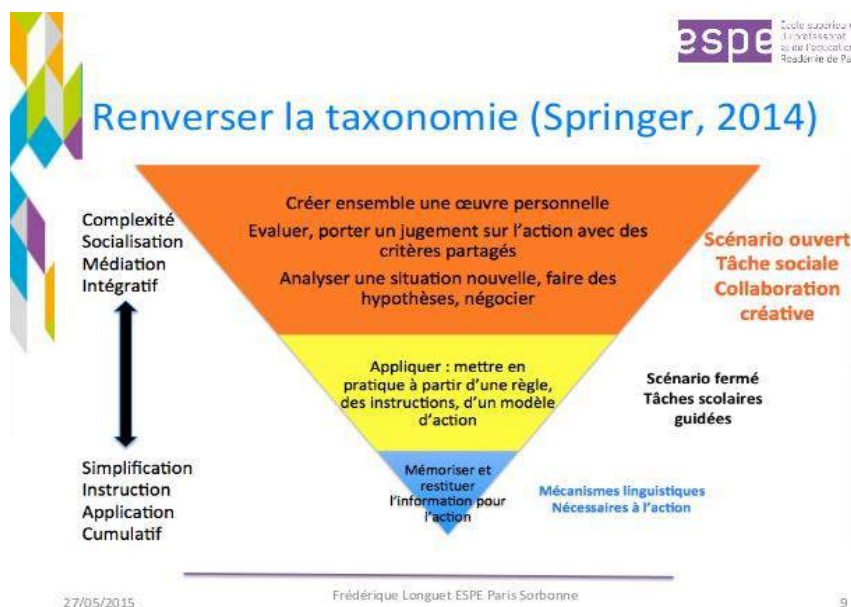
³⁰ EDUSCOL, Idem, Page 3

*l'imaginaire, ses associations possibles avec le théâtre, la musique ou la danse, en font un genre expressif inépuisable qui peut être investi tout autant sur les cycles 2, 3 et 4 ».*²⁹

Le projet *Musiciens de Brême* présenté en partie 2 et analysé en partie 3, constituera une illustration concrète des nombreuses compétences que l'on peut valider tant dans le CECRL que dans les parcours obligatoires.

2.1.4. Niveaux cognitifs entraînés

Nous avons vu dans le chapitre 1 que le socle 2006 reposait sur une évaluation par les standards ; en 2014, Claude Springer proposait de renverser la taxonomie de Bloom pour favoriser l'évaluation par tâches complexes de nos élèves à travers la pédagogie de projet.



Document 16 : PPW de Frédérique Longuet, pyramide renversée, Journée Académique des LVE 27 juin 2015

Sur cette diapositive, Longuet nous indique que le socle 2015 favoriserait le développement de trois compétences : le savoir agir individuel et collectif ; le passage de la compétence linguistique à la compétence de communication / à l'action et enfin une évaluation intégrée aux apprentissages.

A travers la pédagogie de projet évoquée dans ce chapitre, les tâches complexes proposées aux élèves (*Exemples : créer des textes de théâtre ; construire des dialogues cohérents ; jouer les textes ; associer la gestuelle*) illustrent les niveaux cognitifs supérieurs de la taxonomie de Bloom. Springer (2014) propose de renverser la taxonomie de Bloom pour rendre les élèves « acteurs de leurs apprentissages » et qui plus est « acteurs sociaux » : « l'approche par tâche ouverte et l'approche par projet sont les seules à pouvoir inverser la pédagogie traditionnelle. » En créant des textes de

théâtre qu'ils seront ensuite amenés à jouer sur scène, non seulement les élèves mobilisent leur créativité, leur spontanéité mais aussi l'enseignant forme dans cette approche « *des futurs citoyens capables de créer, d'évaluer leurs actions, d'analyser de très nombreuses informations disponibles, etc.* ». Comme l'indique Longuet (2012 : 115), les projets artistiques permettent de faire évoluer la didactique des langues, le sujet épistémique vers un « *sujet humain social en lui permettant de vivre des aventures humaines* ». La relation à soi, à l'autre, au monde, le développement de la créativité constituent « *les objectifs prioritaires* » de ces projets.

2.2. Evaluation privilégiée : évaluation par les tâches complexes

2.2.1. Evaluation formative et sociale

Springer (2011 : 169) s'appuie sur les travaux de Tagliante, qui en 2005, s'est intéressé à la spécificité de l'évaluation d'une tâche complexe :

« Evaluer une compétence complexe, c'est prendre en compte divers savoirs et savoir-faire mais aussi tout ce qui relève de la sensibilité, de l'imagination, de l'opinion personnelle et de l'affectivité de l'individu.³¹ »

Le didacticien en arrive à la conclusion suivante : à travers cette approche, « *On évaluera la manière dont les élèves mobilisent les ressources acquises pour résoudre une situation complexe.* »

Longuet (2015), quant à elle, renvoie dos-à-dos l'évaluation par standards vue dans le chapitre 1 de ce mémoire et l'évaluation par tâches complexes. Cette dernière relève tant d'une « *méthodologie pédagogique qui consiste à modifier la façon d'enseigner et d'apprendre* » que d'une « *pédagogie socioconstructiviste* ». Il s'agit avant tout « *d'établir des appréciations collectives qui témoignent des progrès dans la durée. Le rôle de l'enseignant est d'inventer des tâches complexes qui valorisent le processus de socialisation et d'évaluation qualitative des compétences* ». Elle y voit plusieurs avantages :

« Dans ce nouveau cadre pédagogique, la notion de compétence est centrale. Elle a pour but de rendre l'élève autonome à travers la mobilisation réfléchie de ressources lors de la résolution de tâches complexes ». L'évaluation par tâches complexes vise à réintroduire du sens dans les apprentissages, à doter les élèves d'outils d'analyse pour en faire des acteurs responsables et non des consommateurs d'école ».

Elle conclut que ce type d'évaluation « *s'inscrit dans un projet de société visant à former de futurs citoyens critiques et autonomes* ». L'évaluation par projets permet aux élèves de savoir apprendre avec les autres ; on évalue ce que l'on fait.

Cette analyse montre que, dans l'apprentissage versus socle 2006, rien ne repose sur le social ; pourtant c'est le développement des valeurs humanistes qui permettra de faire grandir les élèves.

Or, à travers l'évaluation par tâches complexes, l'enseignant évalue des tâches complexes au service d'un projet où chaque élève de la classe est partie prenante et interagit avec les autres, et ce, de la

construction de l'histoire à la représentation théâtrale, en passant par l'acquisition de savoirs culturels, de savoirs linguistiques, de savoirs être et de savoir-faire.

Personnellement, j'ai privilégié une vision humaniste de l'évaluation à travers les projets menés et accordé une place centrale à l'évaluation sociale partagée : les applaudissements des parents.

Perrenoud (1999 : 8) estime pour sa part que le projet « *offre une magnifique occasion d'autoévaluation spontanée ou sollicitée* ». En analysant les tâches accomplies, les réussites et les échecs, chaque élève apprendra à « *repérer ses points et ses points faibles* » puis à « *choisir son rôle en conséquence* ». Enfin, « parce que l'enseignant voit ses élèves à l'œuvre dans des tâches multiples et complexes, il lui sera plus aisé d' « *identifier leurs acquis et leurs difficultés* ».

L'autoévaluation est un point que je n'ai pas développé dans mes propres classes dans les projets langues ; j'ai réussi à le mettre en place dans les productions d'écrits aboutissant à un journal d'école. Dans le cadre des projets de circonscription, c'est un volet que j'ai à cœur de mettre en place pour que les élèves soient partie prenante de leurs compétences culturelles et sociales notamment (Cf. chapitre 4).

Ollivier (2007 :1) s'inscrit également dans cette vision de l'agir social. Il estime que le CECRL, dans son approche actionnelle, « *invite à ouvrir la classe de langue sur l'extérieur* ». Il s'intéresse aux élèves en tant qu'« *acteurs sociaux ayant à accomplir une tâche* » [dans des circonstances et un environnement donné] pour « *faire quelque chose en utilisant la langue qu'il est en train d'apprendre* ». Le professeur fait alors de ses élèves « *des personnes capables d'agir dans une langue étrangère* ». Il s'agit d'un aspect novateur dans la méthodologie de l'enseignement des langues que j'ai expérimenté dès 2011 dans mes propres classes.

Christian Ollivier insiste sur la nécessité de « *dépasser la simulation de relations sociales* » pour motiver les élèves. Ainsi les enseignants pourront s'attacher à faire quelque chose dans un projet qui ouvre la classe sur le monde. Par exemple, au lieu de mettre en œuvre des recettes de cuisine dans le cadre de l'approche par la tâche, il s'agira d'écrire un livre de recettes de la classe dans une perspective d'ouverture au monde.

L'éventail est large : ce recueil peut être proposé à une autre classe, au collège ou au primaire, aux professeurs (par voie d'affichage), aux parents, aux correspondants, mis en ligne sur le blog de l'école, dans le journal de l'école, etc. Dans ce type de situation aboutie, « *l'apprenant écrit pour partager un savoir avec d'autres. Il écrit dans une relation sociale réelle* », et non dans une situation de faire semblant comme dans le socle 2006. La faisabilité des recettes et la présentation pour une lecture aisée implique que les élèves respectent un certain nombre de codes sociaux, qu'ils prennent en compte les personnes extérieures destinataires du livre de recettes. En cela, ils effectuent une tâche complexe où l'agir social trouve toute sa place et sa cohérence.

Dans ce contexte, la langue sert toujours à réaliser la tâche proposée ; l'ouverture aux autres est plus large que l'école, elle s'étend désormais à la société. Ceci constitue une illustration de l'approche sociale de Springer et Huver.

Les effets de cette conception méthodologique présentent un certain nombre d'avantages : une publication réelle est source de motivation car l'on dépasse la relation élève professeur ; les élèves savent qu'ils seront lus par des internautes, donc « de vrais lecteurs » ; ces derniers pouvant être des locuteurs natifs, la correction de la langue n'était pas négligeable. La production d'écrits se retrouve alors « au sein d'interactions sociales » ; l'enseignant devient alors une personne ressources, un expert qui peut améliorer le texte à publier. On dépasse largement la relation enseignant-apprenant perçue dans l'approche globaliste et dans l'approche par tâches. L'évaluation est aussi éminemment sociale et partagée.

Les programmes 2015 mettent en exergue la nécessité d'ouverture sur le monde : « *apprendre à l'école, c'est interroger le monde* » ainsi que la nécessité d'une approche collective. En cela, ils confortent ma perception anticipée en 2010.

Comme nous l'avons vu au début du chapitre II de ce mémoire, Schlemminger (2003 :47), à travers sa théorie de l'activité, dénonce le formatage des manuels et leur préfère une démarche où l'on place d'abord l'action. On se forme à travers l'expérience sur le monde pour acquérir des savoirs, des savoirs faire, des savoir-être.

Les tâches complexes permettent l'intégration des valeurs humaines ; j'en fournirai une illustration concrète dans le chapitre 3 en évaluant les compétences développées à travers le théâtre de poupées.

2.2.2. Référentialisation des compétences

Tous ces savoirs et ces compétences trouvaient leur place dans l'ancien LPC même si ce dernier avait une visée certificative du fait de son architecture en sept compétences correspondant aux sept piliers du socle 2006 :

- Compétence 1 : Maîtrise de la langue française
- Compétence 2 : Pratique d'une LVE
- Compétence 3 : Principaux éléments de mathématiques et de culture scientifique et technologique
- Compétence 4 : Maîtrise des TUIC
- Compétence 5 : La culture humaniste
- Compétence 6 : Compétences sociales et civiques
- Compétence 7 : Autonomie et initiative

Le Livret Scolaire Unique (LSU) mis en place depuis novembre 2015 présente « *le suivi des acquis scolaires des élèves* » ; quatre étapes permettent d'identifier le positionnement des objectifs d'apprentissage pour chaque élève : « non atteints/ partiellement atteints / Atteints / Dépassés ».

Un référentiel détaillé dans le domaine des LVER autour des six compétences langagières des nouveaux programmes, est toujours articulé autour des compétences du CECRL.

Domaines d'enseignement		Éléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences)	Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles	Positionnement Objectifs d'apprentissage			
				Non atteints	Partiellement atteints	Atteints	Dépassés
Langues vivantes	Écouter et comprendre	- Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des histoires simples - Mémoriser des mots, des expressions courantes	Amandine a fourni un travail sérieux en langue. bravo pour la participation orale.			X	
	Lire et comprendre	- S'appuyer sur des mots outils, des structures simples, des expressions rituelles				X	
	Parler en continu	- Mémoriser et reproduire des énoncés - S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix - Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne				X	
	Écrire	- Écrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été mémorisés				X	
	Réagir et dialoguer	- Poser des questions simples - Mobiliser des énoncés dans des échanges simples et fréquents				X	
	Découvrir des aspects culturels de la langue	- Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés				X	

Document 17 – Extrait du LSU - Compétences évaluable en LVE à travers les projets présentés

Il doit toutefois être combiné avec les compétences propres aux arts plastiques et à l'EMC pour favoriser le développement puis la validation des compétences citoyennes et valorisant la production artistique des élèves.

Enseignements artistiques	Arts plastiques	- Expérimenter, produire, créer des productions plastiques de natures diverses - Mettre en œuvre un projet artistique individuel ou collectif - S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité - Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, connaître et comparer quelques œuvres d'art		X		
	Éducation musicale	- Chanter et interpréter une mélodie simple avec une intonation juste et avec expressivité - Écouter, comparer et commenter des éléments sonores d'origines diverses - Explorer, imaginer et créer des représentations diverses de musiques - Échanger, partager et argumenter ses choix et ses préférences			X	
	Histoire des arts	- Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art - Relier des caractéristiques d'une œuvre d'art à des usages ainsi qu'au contexte historique et culturel de sa création			X	
Enseignement moral et civique		- Les droits et les devoirs de l'élève - Adapter son comportement et son attitude à différents contextes et d'obéissance aux règles - Argumenter et justifier son point de vue dans un débat ou une discussion - Prendre des responsabilités dans la classe et dans l'école - Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif (projet de classe, d'école, communal, national...)	Amandine participe énormément à la vie de la classe avec dynamisme et enthousiasme. Elle doit cependant veiller à respecter les règles mises en place en début d'année. Je suis certaine qu'avec quelques efforts, elle en est capable.	X		

Document 18 - Extrait du LSU portant sur les compétences civiques et artistiques

Bien que le socle 2015 ait été construit volontairement autour de 5 piliers pluridisciplinaires, nous constatons que le LSU est organisé selon les domaines d'enseignement et donc selon les contenus appris au détriment des compétences sociales. Ces dernières qui figuraient dans le LPC 2006 ont disparu du référentiel ou du moins de la maquette nationale du LSU. Le décalage entre les attendus du socle 2015 et l'outil d'évaluation produit au plan national est en inadéquation avec le contenu des Programmes et n'intègre pas l'agir social, la créativité et toutes les compétences civiques ; libre choix aux enseignants

d'intégrer ces compétences sociales, méthodologiques etc. dans l'onglet EMC ou dans les parcours citoyen et d'éducation artistique et culturelle.

Nous pourrions résumer les caractéristiques des deux socles dans le tableau ci-dessous :

	Socle 2006	Socle 2015
Titre exact	Socle commun des connaissances et des compétences	Socle commun de connaissances, de compétences et de culture
Contenus	7 piliers disciplinaires « Construire des ponts indispensables entre les disciplines et les programmes » (p3)	5 domaines transdisciplinaires
Définition	« le ciment de la Nation »	« une culture scolaire commune »
Objectif	Double objectif Maîtriser les fondamentaux et les évaluer Le contenu du socle est indissociable d'une « exigence d'évaluation ».	Double objectif de formation et de socialisation
Evaluation	Pour une maîtrise globale à la fin de la scolarité obligatoire (page 25)	Acquisition progressive et continue des connaissances et compétences par l'élève => notion de parcours scolaire associée
Outil d'évaluation	LPC – Livret Personnel de Compétences (paliers CE1-CM2-3 ^E)	LSUN – Livret Scolaire Unique (Numérique) du C2 au C4 (paliers CE2,6 ^e , 3 ^e)
Rôle de l'apprenant du CP à la 3^e	« Maîtriser le Socle, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'Ecole puis dans sa vie » p3	« L'élève apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, dans une situation nouvelle ou inattendue »

Document 19 – Tableau synthétique comparatif des deux socles 2006 & 2015

Le socle 2015 introduit une nouveauté : l'acquisition progressive et spiralaire de connaissances, de compétences et de culture alors que le socle 2006 était indissociable d'une culture de l'évaluation certificative.

Le socle 2006 présentait plutôt un apprentissage dépourvu de culturel, de réflexion. Le socle 2015 tend pour sa part à aller vers les projets ; il ouvre la possibilité de développer une compétence interculturelle au cœur des projets. Dès le palier A1, il est tout-à-fait possible de s'inscrire fortement dans le culturel. Suite à ces diverses analyses, je m'attacherai, en m'appuyant sur mes propres expérimentations en classe, à démontrer l'évolution de ma pratique qui part d'une approche par la tâche propulsée par le CECR dès le début des années 2006 jusqu'à la conduite de projets simples puis complexes illustrant ce qui a été démontré dans la première partie (chapitre 3). Le chapitre 4 sera plutôt consacré à la transposition de mes expériences professionnelles dans les classes des autres, en tant que CPC.

PARTIE 2 : VERS UNE PEDAGOGIQUE EXPERIENTIELLE COLLABORATIVE

Depuis 2006, année où j'ai commencé à me préparer au CAFIPEMF, ma pratique de classe a été ancrée de façon systématique dans la pédagogie de projet sous l'angle de Célestin Freinet, telle que je l'ai présentée dans la première partie de ce mémoire, notamment autour de l'éducation aux médias (radio, TV, presse) en contribuant à la rédaction du journal Reflets d'école et du vivre ensemble, en participant au spectacle de fin d'année offert aux parents.

Dans la revue *Animation et Education* de janvier 2010 (13), Meirieu insiste sur l'importance des projets qui « *jouent un double rôle de finalisation des apprentissages et de stabilisation d'un groupe* ». Rédiger un journal ou préparer un spectacle génèrent forcément une mise en confiance des uns envers les autres, une cohésion du groupe et une coopération incontournables, notamment lorsque le groupe se trouve confronté à des obstacles de mise en œuvre. Dans ce type de projet, l'élève parle et agit « *en tant que* ».

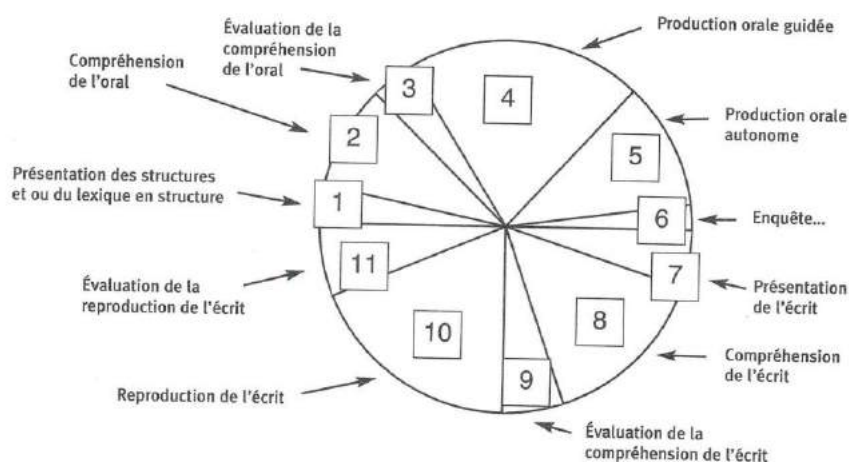
Chacun des trois projets développés dans ce chapitre illustreront une évolution dans ma pratique telle que Huver et Springer l'ont envisagée (Cf. page 20 de ce mémoire) : de la compétence communicationnelle (projet 2007) à la compétence actionnelle pour résoudre une tâche complexe guidée (projet 2010) puis autonome pour transformer les élèves en acteurs sociaux du CECRL (projet 2011).

Chapitre 3 : Mon expérience – Présentation de quelques projets pluridisciplinaires

Ce chapitre présentera des expérimentations avec mes propres élèves dans des classes de CE2, CM1 et CM2 au cours des années 2006 à 2011, en tant que PE puis à partir de la rentrée 2008 en tant que PEMF. Cette évolution est le reflet de ce qui a été développé dans la première partie du mémoire : de la compétence communicationnelle vers un agir social collaboratif de plus en plus marqué, et toujours dans le cadre de la pédagogie de projet, point commun à ces cinq années.

3.1. Approche actionnelle et pédagogie de projet pluridisciplinaire

En 2006-2007, ma façon d'enseigner les langues prenait largement appui sur la méthode de Corinne Marchois, *Lilli Marzipan* dont la démarche est ancrée dans un schéma en onze étapes présenté dans le mode d'emploi du manuel que voici :



Document 20 - Livre du professeur, *Lilli Marzipan*, Didier, 2004, page 4

«Nous proposons de nombreuses 'mises en scène' pour que l'objectif linguistique fixé corresponde à la situation la plus réelle possible», indique l'auteure. Cependant, l'organisation de l'ouvrage repose essentiellement sur une logique thématique dans laquelle sont injectés dans chaque « leçon » des éléments culturels comme les prénoms allemands, la *Schultüte*, *Sankt Martin*, *Advent und Weihnachten*³¹, la numérotation téléphonique, les repas, *Ostern*³⁰. Chacune des étapes est supposée donner progressivement un guidage puis une autonomie aux élèves tant à l'oral qu'à l'écrit. L'innovation de cet ouvrage porte aussi sur les autoévaluations proposées aux élèves avec une grille complémentaire pour le maître.

³¹ Cornet de la rentrée à l'école primaire, Saint-Martin, L'Avent, Noël ; Pâques (*Ostern*)

A partir des compétences langagières du CECRL et des connaissances abordées tout au long de l'année, je souhaitais, pour les actions communes à toutes les classes (journal d'école chaque trimestre et spectacle de fin d'année), valoriser l'allemand et de ce fait, je faisais le choix de monter des mini projets en langue pluridisciplinaires, incluant le vivre ensemble, l'EPS et les arts visuels, pour construire du sens en mettant mes élèves au cœur de leurs apprentissages.

Ainsi en 2007, les connaissances acquises par mes élèves de CE2 (chansons, danses, et création de masques) ont été réinvesties au service du spectacle du mois de juin présenté aux familles. La chanson qui a servi de support pour aborder la tradition du carnaval en Allemagne, « *Das Schunkellied* » a été réactivée en vue d'être chorégraphiée ; les élèves ont alors réalisé une macrotâche (confection de masques d'animaux présents dans la chanson) dans une démarche d'approche actionnelle préconisée par le CECRL. Les séances dites de bricolage (*Bastelei*) relevaient pour autant des niveaux élémentaires de la taxonomie de Bloom (memoriser, comprendre, appliquer) où les élèves étaient des acteurs exécutant des consignes données (évider les yeux ; dessiner puis coller les oreilles ; dessiner le museau, peindre le masque, coller la baguette), la part de créativité se trouvant limitée à la personnalisation du masque (aplat ou en volume), au choix de l'animal et des couleurs.

La mise en chorégraphie requise par la présence de 6 animaux différents dans la chanson (grenouille, coq, souris, chat, hamster, chouette...) et par la présence de 28 élèves sur une petite scène, a posé problème : plutôt que de le résoudre avec les autres PE comme il était d'usage, j'ai fait le choix de solliciter mes élèves pour trouver des solutions.

Face à la difficulté et à l'impossibilité de réaliser la ronde ou un défilé convenable que j'avais initiés dans un espace trop exigü pour 28 élèves, le groupe de huit élèves inscrits à un atelier danse a été d'une aide précieuse en proposant spontanément des solutions soumises au reste du groupe : l'ensemble a opté pour une répartition des élèves en six groupes de cinq ou six animaux correspondant à la chanson. Chaque groupe est assis distinctement puis défile l'un après l'autre : au moment où la chanson dit « *Ich komme als Frosch* »³², toutes les grenouilles se lèvent, chantent et défilent au milieu de la scène en colonne, en agitant leurs masques et ainsi de suite. Le refrain est chanté par tous, assis ou debout. Une descente progressive de scène est organisée pour aérer le spectacle. Ce dispositif illustre le propos de Meirieu³³ : « *bien plus que le résultat final du projet, ce sont les obstacles qui sont importants [...] et c'est la satisfaction de les avoir surmontés qui doit finalement représenter la véritable réussite* ».

³² « Je suis déguisé en grenouille »

³³ Dossier « La pédagogie de projet est-elle toujours d'actualité ? », Animation et Education N°214, octobre 2010.

Texte de la chanson « KARNEVAL »	Photo du spectacle, juin 2007, Ecole 5, rue Saint Didier
Das Schunkellied Karneval, Karneval, Karneval, Karneval, Wir schunkeln, wir schunkeln, Ich komme als Maus,(souris) Ich komme als Kater, (chat) Ich komme als Eule, (chouette) Karneval, Karneval, Karneval, Karneval, Wir schunkeln, wir schunkeln, Ich komme als Hahn, (coq) Ich komme als Hamster, Ich komme als Frosch. (grenouille) Karneval, Karneval, (2mal) Wir schunkeln, wir schunkeln. Source : Goethe Institut	 Les grenouilles au centre, à gauche les coqs, à droite les hamsters.

Document 21 – Paroles du chant *Karneval* et photo du spectacle de fin d'année lié à la chanson chorégraphiée

L'élève, guidé par le maître réutilise ce qu'il a appris, sans grande autonomie. Il reproduit le jour J un spectacle préparé par et avec le maître (chorégraphie, bricolage de masques fabriqués à partir d'assiettes en carton avec guidage en allemand, etc.). Du point de vue de la mise en valeur des compétences sociales des élèves, la contribution au *chef d'œuvre* constitue certes un aboutissement du projet mais sans réel agir social ; mes élèves à cette époque intégraient le « projet » que les enseignants (PE et PVP) leur livraient clef en main, en ayant une marge de manœuvre limitée pour personnaliser leur spectacle.

Au plan de l'évaluation, un tel projet mobilise la validation de plusieurs compétences du LPC, lié au socle 2006, qui peuvent se synthétiser dans le tableau suivant :

Domaine	Compétence	Item validé	Action des élèves
2- La pratique d'une langue étrangère	Parler en continu	Reproduire un modèle oral	Chanter « Karneval »
5- Culture humaniste	Pratiquer les arts	Interpréter de mémoire une chanson, participer à un jeu rythmique	
		Inventer des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements à visée artistique ou expressive	Confectionner les masques d'animaux ; créer une chorégraphie adaptée
6- Compétences sociales et civiques	Avoir un comportement responsable	Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité entre filles et garçons	Respecter le travail des autres ; accepter de mettre en place la chorégraphie équitablement (Filles-Garçons)
7- Autonomie et initiative	S'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome	Etre persévérant dans toutes les activités	Préparer activement le spectacle par des répétitions ; observer les consignes en tenant compte des actions de l'autre ; s'impliquer dans la vie collective de l'école
	Faire preuve d'initiative	Respecter des consignes simples en autonomie	
		S'impliquer dans un projet individuel ou collectif	

Document 22 – Synthèse des compétences évaluées à travers de projet pluridisciplinaire

Cela illustre la compétence actionnelle telle que Huver et Springer l'évoquent (cf. page 19 de ce mémoire) : même si la part de réflexion entre élèves était soumise à leur maîtresse, initiatrice du choix

des chansons, les élèves étaient déjà prêts à construire des compétences sociales et civiques et à agir ensemble au service d'un projet commun, en l'occurrence une œuvre commune.

Dans la perspective des programmes 2015, si ce projet était revisité aujourd'hui, les élèves pourraient choisir leur déguisement plus largement en prolongeant la chanson et en élargissant le choix des animaux ; certains élèves pourraient présenter leur déguisement de façon plus aboutie en intégrant des personnages typiques des carnavals allemands, ce qui les ouvrirait à la culture allemande.

Devenue PEMF, les différents partenariats avec des professeurs de l'ESPE, spécialistes de leur disciplines, m'ont offert un enrichissement personnel et professionnel qui m'ont permis tant d'approfondir mes connaissances que d'enrichir ma pratique de classe, tant à travers les Unités d'Enseignement pluridisciplinaires que les Ateliers de Pratique Professionnelle dans une discipline précise.

Ainsi en 2009, mes élèves aidés des étudiants en M2, ont construit un jeu de Trivial Pursuit pluridisciplinaire (EPS orientation, géographie, littérature, technologie, Allemand). Pour le volet LVE, la conception des cartes de jeux portait sur différents volets culturels abordés autour des traditions culturelles allemandes. Cette démarche rentrait pleinement dans l'évaluation par tâches complexes au sens où les élèves avaient été propulsés dans une situation problème scientifique « comment construire un jeu de *trivial pursuit* ? » avec l'appui d'un professeur de technologie. La tâche de rédaction des cartes recto/verso était réalisée individuellement, ce qui permettait une autonomie mais au service du groupe classe, et donc mettait en évidence l'aspect social de cette tâche somme toute collective puisque tous devaient obéir à un code identique pour que pouvoir utiliser ensuite leur jeu. La tâche de construction des plateaux de jeux nécessitait une collaboration entre pairs par groupe de 6 et valorisait ainsi les compétences sociales et civiques.

	
Recto de la carte du Trivial Pursuit, série rose (allemand) Traduction : « De quoi ai-je besoin (pour me déguiser en pirate) ? »	Verso de la carte du Trivial Pursuit (réponse attendue) Traduction : « J'ai besoin d'un chapeau » (le complément du nom « de pirate » est implicite).

Document 23 – Exemple d'une carte de jeu pour l'allemand

3.2. Pédagogie expérientielle : interroger le monde à l'école à travers la résolution collaborative d'une tâche complexe guidée - Projet « *les Musiciens de Brême* » en théâtre de marionnettes, école Blanche, 2010

Forte de cette première expérience qui m'a permis de rencontrer Frédérique Longuet, j'ai voulu aller plus loin dans mes classes et monter un projet pluridisciplinaire à dominante langue. Qui dit projet LVE dit ancrage culturel fort. Sur une proposition de l'Institut Goethe, et pour motiver mes élèves de CM1, peu enclins à apprendre l'allemand, nous sommes allés voir le spectacle de marionnettes d'Uwe Spillmann à l'Institut Goethe en octobre 2010, point de départ de ce projet.



Le spectacle tout en allemand d'Uwe Spillmann repose sur la tradition médiévisite du théâtre de poupées (*Puppentheater*) qui sortent d'un panier en osier : le jeu des marionnettes, leurs accessoires, mais surtout l'intonation et la déclamation de l'artiste lèvent les entraves linguistiques, ce qui permet aux élèves de tout comprendre.

Document 24- Uwe Spillmanns Puppentheater³⁴

Suite au spectacle, les élèves se sont impliqués dans l'apprentissage de l'allemand en sachant qu'en mars, ils pourraient construire leur théâtre de marionnettes. En mettant les élèves au cœur de la construction du projet devant aboutir à un spectacle devant leurs parents, tous étaient engagés dans un agir social collaboratif tel que Springer le définit.

Dès les premiers cours de langue dispensés en septembre, j'avais identifié un problème langagier : les élèves que je récupérais en arrivant dans l'école s'exprimaient peu à la première personne. Le dialogue entre marionnettes a été un déclencheur pour y remédier. C'est alors que je me suis inscrite dans la démarche décrite par Huver et Springer, avec l'appui de Frédérique Longuet et de ses étudiants. Cette démarche permet aux enseignants de réfléchir à l'évaluation par tâches complexes. L'ensemble de la séquence devant aboutir à une tâche finale reposait sur une découverte culturelle très marquée prenant appui sur le conte des frères Grimm, *Les musiciens de Brême* mais aussi sur une technique théâtrale ancestrale typiquement allemande, le théâtre de poupées, et sur les *Steckbriefe* (cartes d'identité typiques également).

Chaque séance relève d'une macrotâche qui constitue une étape visant à faire aboutir le projet.³⁵ A ce sujet, Springer et Huver indiquent que « *les microtâches permettent d'entraîner les élèves à l'acquisition de contenus nécessaires à la réalisation du produit final* » (182) ; le projet marionnettes en est un exemple.

³⁴ Le théâtre de poupées d'Uwe Spillmann, Institut Goethe, Paris, octobre 2010 : <http://kiepenkasper.de/>

³⁵ Annexe 2 : fiche de préparation de la séance n°3/8 portant sur les *Steckbriefe*

Après une présentation du conte *Die Bremer Stadtmusikanten* sur Radio Brême³⁶ qui propose une approche ludique par voie numérique, les élèves ont choisi un personnage puis ont appris à se présenter dans le style d'une carte d'identité typiquement allemande (*Steckbrief*) jusqu'au moment clef du conte où tous quittent la ferme avec le projet de devenir musiciens. A travers cette macro tâche, nous abordons les compétences du CECRL ; les élèves sont plongés dans l'approche actionnelle avec une entrée par la tâche : agir, c'est dire pour faire. En ce sens, l'entrée par la tâche devient le ciment du projet.

La construction d'une *Steckbrief* a permis de travailler trois types de fonctions de communication à l'oral puis à l'écrit :

- Se présenter (prénom et animal) : *Ich bin Elvis der Esel*³⁷.
- Dire le problème qui rend le travail impossible à la ferme avec un verbe de modalité et la forme négative *Ich kann nicht mehr Säcke tragen*³⁸
- Quel avenir pour chacun ? De quel instrument vont-ils jouer ? *Ich kann Gitarre spielen*³⁹.

Le fait de se mettre à la place du personnage permet un transfert de la 3^e personne du singulier voulue par le genre du conte à la 1^{ère} personne du singulier et amorce le basculement au service du théâtre de poupées.

En partant du conte des frères Grimm, nous avons construit un spectacle de marionnettes dans la pure tradition médiévale du *Puppentheater*. Les élèves ont commencé par détourner une chanson au service de leur projet : la chanson apprise dans *Lilli Marzipan* 2 « *Wir fahren nach Berlin* ⁴⁰ » a été détournée en « *Wir fahren nach Bremen* ³³ », comme ouverture du spectacle. Ils ont ensuite réinvesti leur *Steckbrief* pour se présenter avant de jouer la suite avec péripétie qu'ils auront imaginée.

Les élèves sont alors devenus créateurs de langue, créateurs d'histoire. Le conte a été présenté en langue allemande avec les supports adaptés pour lever les entraves à la compréhension. Les élèves ont appris à créer des cartes d'identité (*Steckbriefe*) à la première personne pour se présenter dans la peau de chaque personnage. La lecture de l'histoire s'interrompt au moment où les animaux quittent la ferme pour mettre les élèves en situation problème : « et après, que se passe-t-il ? ». Le *Puppentheater* devient alors une illustration de la didactique de la création dialoguée. Les élèves ont discuté par groupe de cinq pour créer leurs propres histoires puis leurs dialogues à partir :

- de la notion de *Steckbrief* qui implique une notion culturelle typiquement allemande⁴¹ ;
- du parcours EMI (média information : présentation du conte sur Radio Brême) ;
- du parcours citoyen (valeurs du vivre ensemble ; réaliser un chef d'œuvre / une œuvre d'art ensemble (par 5)

³⁶ <http://www.radiobremen.de/wissen/kinder/stadtmusikanten/geschichte112.html>

³⁷ *Je suis Elvis, l'âne*

³⁸ *Je ne peux plus porter les sacs (de farine)*

³⁹ *Je sais jouer de la guitare.*

⁴⁰ Nous allons à Berlin / à Brême.

⁴¹ Annexe 3 : exemples d'une carte d'identité (*Steckbrief*)

Les élèves deviennent des sujets créateurs d'un texte dialogique théâtral mais aussi d'une marionnette, réalisée en binôme avec l'appui de la PVP Arts visuels. Cette création artistique s'est déroulée sous l'angle collaboratif par deux, à la demande des élèves qui n'auraient pas réussi seuls à réaliser la tête de la marionnette en papier mâché ou pour d'autres à coudre seuls leur marionnette de chiffon.



Document 25 – Exemples des marionnettes créées par les élèves de CM1

Chacun au sein d'un binôme a pu mettre en commun ses compétences au service de l'autre qui le lui rendait par sa capacité à effectuer d'autres tâches ; à travers cette activité plastique, les élèves sont plongés au cœur de l'agir social prôné par Springer et Huver tout en réalisant une tâche complexe : création dialogique, création plastique, création linguistique, avant de parvenir à la tâche finale de création du spectacle théâtral à jouer devant les autres classes en guise de répétition puis devant les familles. Déjà, l'éventail des compétences sociales s'élargit : les élèves ont créé artistiquement quelque chose, ont interrogé le monde et poursuivent leur construction de citoyen en s'ouvrant aux autres classes et aux parents. Les élèves étaient ensuite prêts à répéter leur pièce à l'infini. La concrétisation de ce projet illustre « *la nécessité de repenser les situations d'apprentissage et d'évaluation afin qu'elles offrent la possibilité de construire un véritable agir complexe* » (Springer et Huver : 129).

Evaluation du projet : Selon F. Longuet, « *réaliser une activité théâtrale constitue une tâche finale sociale complexe* » (2012 : 111) ; « *le jeu de créativité est le résultat d'une entente et d'un travail collectif d'imagination* » qui permet de retrouver la dimension sociale du CECRL (op cit : 112). Déjà en 2011, Springer et Huver (2011, 243) mettaient en évidence la définition des compétences générales du CECRL à côté des compétences langagières :

- les savoirs
- les savoir-faire ou « *les pratiques quotidiennes nécessaires pour vivre dans une communauté* » ;
- les savoir-être « qui renvoient à la personnalité, aux valeurs, à l'identité de l'acteur social ».

Si je m'appuie sur l'expérience du *Puppentheater*, les élèves ont développé :

- des savoirs en langue française et allemande sur le conte, le théâtre de poupées, la carte d'identité selon la spécificité des *Steckbriefe* ; des savoirs lexicaux (onomatopées et actions des animaux de la ferme ; instruments de musique), grammaticaux (structures *Ich kann nicht mehr Säcke tragen*), sociolinguistiques (jouer sur des registres de langue, interjections, projection dans le futur) ;
- des savoir-faire pour créer un conte et une pièce de théâtre mais aussi pour transférer des connaissances (transposer une chanson) ;
- des savoir-être : produire un texte ensemble, partager des compétences pour créer des marionnettes.

Dans la démarche de l'évaluation par tâche complexe, l'élève évalue ce qu'il fait ; c'est le cas pour la construction de la marionnette qui libère la créativité de chacun mais aussi de la logique dialogique requise par le genre théâtral.

Au niveau des validations de compétences du LPC, le français (construction logique de l'histoire), de la LVE et des compétences sociales et civiques sont concernés.

A l'issue de ce premier projet théâtral, la lecture de Huver et Springer m'a permis de comprendre les enjeux profonds de ce *théâtre de poupées*. J'ai pu alors analyser le projet abouti et surtout me propulser dans le projet suivant en observant la démarche décrite dans leur ouvrage qui permet de réfléchir à l'évaluation par tâches complexes et qui ouvre la démarche de l'enseignant sur une pédagogie expérientielle qui ouvre l'élève collaborativement sur le monde.

3.3. Projet collaboratif culturel et linguistique pour interroger le monde en dehors de l'école : utiliser un tableau de Macke comme toile de fond d'une pièce policière montée par les élèves (2011).

La mise en œuvre de ce projet a constitué une toute première illustration de ce que l'on pouvait associer au PEAC dont la mise en œuvre a commencé au printemps 2011, mais surtout une réalisation concrète de l'approche par tâches complexes et une illustration d'un agir social mis en place dans une classe de CM2 tout au long de la construction de la pièce de théâtre policière. Comment faire de l'élève un acteur social capable de créativité et d'autonomie (à travers la construction d'une pièce de théâtre) ?

A partir d'un tableau d'August Macke, *Im zoologischer Garten*, triptyque qui engageait un courant de peinture allemande, le groupe *Blauer Reiter*, le descriptif du projet portait sur la construction d'une

pièce de théâtre policière où les personnages du tableau s'animent pour résoudre une enquête policière construite et menée par les élèves à partir d'une situation problème qui leur a été posée.

Point de départ ancré dans la culture : en prenant appui sur un autoportrait du peintre August Macke « *Selbstporträt* », un travail sur la biographie du peintre a été mené conjointement en langue française et en langue allemande. Une première phase de recherche en français dans le domaine de l'histoire des arts consistait en un questionnaire « Qui était August Macke ? » devant permettre d'identifier les lieux de vie, les courants artistiques et quelques caractéristiques propres à la peinture de Macke : scènes de vie du quotidien (hommes, femmes enfants, animaux auxquels il attribue des couleurs décalées telles un éléphant bleu, un arbre rouge, etc.). Des éléments simples ont permis de rédiger une biographie sommaire lacunaire avec les mots clefs à compléter⁴².

La deuxième étape consistait en la présentation du triptyque *zoologischer Garten*. A partir des connaissances rebrassées depuis le début de l'année (couleurs, animaux, personnages), les élèves ont décrit le tableau avant d'être plongés au cœur d'une situation problème créée par Longuet et moi-même : un tableau revisité avec la disparition des flamants bleus. Il s'agissait de placer les élèves face à une contrainte de création à surmonter.



Document 26 - Situation problème : Qui a volé le flamant bleu et pour quelle raison ?

A partir de cette situation mystérieuse, les élèves ont été mis en recherche en petits groupes pour commencer à construire leur pièce policière. De nombreuses questions ont été soulevées :

- Quelles informations doit-on trouver sur les badges du commissaire de police et de son assistant, l'Inspecteur Seifert ?
- Trouver des identités berlinoises à chacun des personnages pour créer des cartes d'identité avec des noms allemands (Durand / Dupont équivalent à Becker / Müller / Hoffmann), des prénoms allemands, un métier pour chacun ayant un rapport avec les plumes des flamants kidnappés (mobile de chaque promeneur) ; des noms de rue de Berlin à trouver en explorant

⁴² Annexe 4 : « Wer war August Macke ? » outil de travail destiné aux élèves

un plan de la capitale ; au plan linguistique, cela a permis de travailler sur la formation des noms composés en langue allemande « *Margueritestraße* ».

- Les questions posées par les policiers seront les mêmes pour tous ont permis de travailler les W-Fragen⁴³ et d'y répondre :

Wie heisst du ? (Comment t'appelles-tu ?)

Wie alt bist du ? (Quel âge as-tu ?)

Wo wohnst du ? (Où habites-tu ?)

Welches Tier [hast du beobachtet ?] (Quel animal avez-vous observé ?)

Besonderheit ? (Signe distinctif ?)

- Chaque personnage devra trouver à la fois une bonne raison d'avoir capturé le flamant bleu (une chapelière qui aurait besoin de plumes pour décorer ses chapeaux) et un alibi pour justifier de son innocence.
- L'ensemble de chaque demi-groupe votera pour choisir qui est le coupable.

Les élèves étant 30, deux pièces différentes ont été écrites pour que chacun ait un rôle à jouer et puisse contribuer concrètement tant à l'écriture qu'à la mise en scène et au jeu théâtral.

Chaque élève a ainsi pu apporter sa touche personnelle dans la pièce de théâtre ; l'objet final de ce projet s'est construit progressivement ; chaque troupe de 15 élèves a dû créer son propre discours, ses propres attitudes pour se construire une identité, pour choisir un métier à leur personnage et inventer une raison viable de voler un oiseau pour en récupérer les plumes (écrivain, modiste, chimiste, journaliste, etc.) et justifier de leur agenda au moment du vol de flamant. Les idées étant personnelles, les élèves pouvaient faire preuve de créativité langagière (sans répéter une structure langagière imposée au cours de leur 2^e année d'apprentissage de l'allemand et en associant du langage non verbal comme la gestuelle, les mimiques ou expressions du visage) et artistique (accessoires à fabriquer). Nécessairement, ce travail individuel a nécessité une mise en commun des 15 élèves pour créer la pièce, trouver de la cohésion de groupe et au final, créer un projet cohérent sans avoir de redondances entre les personnages (métiers, alibis, etc.).

Au niveau de la langue, des formules idiomatiques, des onomatopées, des formes orales (ellipses) ont été favorisées en vue d'une meilleure mémorisation. Les élèves ont pu, via un lien envoyé par mail, s'entraîner avec des fichiers MP3 pour un usage de laboratoire de langue en vue d'acquérir une fluidité dans la compétence du parler en continu avant d'approfondir en classe le parler en interaction dans le cadre des répétitions théâtrales.

En plongeant les élèves dans la réalisation du projet, j'ai favorisé le développement de « l'agir social » de mes élèves. Construire une pièce de théâtre relève d'une tâche sociale complexe et rentre dans la taxonomie inversée de Bloom : en jouant leur pièce, les élèves agissaient en tant qu'acteur

⁴³ Questions équivalentes à celles de la langue française du point de vue de la compréhension globale : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ?

social et non en tant qu'élève exécutant une consigne⁴⁴. L'évaluation peut intervenir doublement : à travers le succès auprès des spectateurs qui s'expriment par des applaudissements et à travers la co évaluation par leurs pairs.

Dans les deux cas de projets théâtraux en allemand, les élèves sont impliqués dans une création dialoguée, soit dans le genre du conte soit dans le genre policier. De son côté, l'enseignant inscrit sa classe et son projet dans l'interdisciplinarité, en français, en LVE, en histoire des arts (Courant du *Blauer Reiter*), en arts plastiques (fabriquer une marionnette), en Education au Développement Durable (matériau recyclé pour confectionner les marionnettes), en compétences sociales et civiques. En cela, l'Ecole joue pleinement son rôle de formation des citoyens de demain, qui sauront faire des choix, résoudre des tâches complexes dans des situations problèmes, des citoyens éclairés par la littérature et l'histoire des arts, des citoyens éduqués socialement (EDD) ayant développé les compétences d'entraide, de coopération et de solidarité.

Certes, nous sommes dans une interprétation des programmes 2008 en lien avec le socle 2006 mais nous avons dépassé cela et d'une certaine façon, devancé les programmes 2015. Un tel projet pourrait aujourd'hui abonder tant le PEAC que le Parcours citoyen, faisant partie intégrante de la scolarité obligatoire.

⁴⁴ Annexe 5, Représentation théâtrale de fin d'année, juin 2011.

Chapitre 4 - Vers une démarche expérientielle collaborative – Analyse du corpus autour des liaisons linguistiques et culturelles pour interroger le monde et former les citoyens de demain

Avant même d’être confortée par l’idée des bi langues de continuité, la tenue de conseils écoles collège de 2013 à 2015 m’a permis de développer mes compétences de linguiste au service des écoles dont j’ai la charge en tant que conseillère pédagogique.

Ainsi, je me suis investie tant dans le développement des langues à l’école maternelle, notamment en allemand et en espagnol qu’à l’école élémentaire en lien avec le collège. La nécessité de développer des actions pédagogiques qui permettraient aux élèves de CM de découvrir progressivement leur collège de secteur m’a permis de m’impliquer, du fait de ma valence de formatrice en allemand, auprès des professeurs de langues du collège Beaumarchais. En effet, ma circonscription compte quatre écoles investies dans l’apprentissage de l’allemand et une en ce qui concerne l’espagnol. Différents projets ont ainsi vu le jour et ont permis de contribuer à la formation sociale des élèves qui ont pu s’impliquer en tant qu’élèves et en tant que citoyens.

4.1. Liaisons intercycles GS-CP pour commencer à agir ensemble en LVE et à interroger le monde

Au sein du groupe scolaire Baudin-Saint Sébastien, les GS sont sensibilisés à l’anglais, à l’allemand et à l’espagnol. Il est intéressant de comparer la liaison GS-CP en allemand et en espagnol de mai 2016.

4.1.1. Rencontres linguistiques et citoyennes ouvrant à l’Europe :

En allemand, pendant que les GS découvraient leurs marionnettes Tom et Lilou, comparaient leurs modes de vie, apprenaient quelques danses et chansons dans les deux langues, les CP s’imprégnaient avec leur assistante de la tradition culturelle de la *Schultüte*⁴⁵ et s’adonnaient à des séances de bricolage pour en fabriquer une à chaque élève de GS entrant au CP à la rentrée suivante.

⁴⁵ Cornet confectionné par les familles pour les enfants de 6 ans qui font leur première rentrée à l’école primaire ; ils se promènent toute la journée avec fierté en portant le cornet dans leurs bras.

La liaison GS CP porte alors sur une rencontre d'environ 30 à 40 minutes où les CP viennent offrir des cornets remplis de matériel scolaire offert par l'OFAJ ou le Goethe Institut (règle, gomme, stylo). La démarche d'approche actionnelle relève de la taxonomie de Bloom et de ses niveaux cognitifs élevés avec une amorce d'agir social au sens où les CP, après avoir eux-mêmes interrogé le monde, viennent ouvrir les GS sur celui-ci à la fois en leur transmettant une tradition culturelle d'un pays voisin qui les concerne et en les rassurant sur leur entrée à la grande école. Solidarité, entraide et bienveillance ont ponctué cette liaison.

La liaison en espagnole se veut plus traditionnelle : chants collectifs, chants chorégraphiés, danses et théâtre à partir d'une structure répétitive pour échanger sur les déguisements de chacun (CP-CE1) – jouée dans un premier temps en français, a permis de lever toutes les entraves liées à la compréhension avant qu'elle ne soit jouée en espagnol. Cette enseignante formée par mes soins lors de la formation académique conjointe des PE et des assistants sur trois jours filés a parfaitement su se réapproprier les contenus au profit de ses élèves.

4.1.2. Comparatif des deux rencontres au plan de l'évaluation :

Le spectacle en langue espagnole s'inscrit plutôt dans la mise en œuvre d'un projet et dans l'évaluation standardisée : on réutilise les chants et danses appris pour la rencontre. Les PE valideront à l'occasion des compétences du carnet de suivi des apprentissages, alors que la liaison en langue allemande constituerait des bribes de compétence actionnelle qui gagneraient à être développées au cycle 2 et 3 pour construire les citoyens de demain.

Au plan de la langue, on atteint une imprégnation linguistique satisfaisante dans une langue authentique grâce aux assistantes. Chez les PE de maternelle souvent peu enclins aux LVE, cet aspect du « langage dans toutes ses dimensions » n'apparaît pas vraiment comme une priorité. Pourtant, dans le cadre du nouvel outil d'évaluation obligatoire, des items dédiés à la sensibilisation à une autre LVE peuvent s'entendre.



Document 27, les CP se dirigent vers la maternelle pour offrir aux GS les cornets (*Schultüten*)

Du côté des CP, si les assistantes perçoivent le bien fondé des compétences sociales liées aux LVE, cela est moins évident chez des PE non formés ou non investis dans les langues. Pourtant la confection des *Schultüte* en allemand permet de construire la compétence « comprendre à l'oral » et

le fait de fabriquer l'objet pour les autres relève bien d'une compétence sociale mais aussi de la compétence culturelle. Le lien entre langue et culture s'en trouve renforcé comme le préconisent les nouveaux programmes tout en agrémentant le parcours citoyen.

4.2. Liaison CM1-CM2-6^e en espagnol : l'expérientiel créatif interroge le monde pour monter un projet de petit déjeuner espagnol. EEA Saint-Sébastien, (Avril 2016).

Dans le cadre des liaisons écoles-collège et de la construction du nouveau cycle III (CM1-CM2-6^e), j'ai réussi à organiser et à piloter pédagogiquement au sein du groupe scolaire Baudin - Saint Sébastien des liaisons interdegrés et intercycles en allemand et en espagnol prenant appui sur des traditions culturelles, ceci permettant aux élèves d'interroger le monde pour se former en tant que futurs citoyens. En effet, là où une liaison interdegrés est organisée dans une langue donnée, une liaison intercycles GS-CP est proposée dans la même langue par souci de continuité et de même en CM-6e ; l'appui d'une assistante de chaque langue permet de préparer correctement les élèves du point de vue linguistique et d'ancrer les apprentissages dans la culture.

C'est ainsi que les élèves de sixième du collège Beaumarchais et leur professeur d'espagnol se sont vus invités par les CM1-CM2 de l'école d'application Saint Sébastien à un petit déjeuner espagnol. Le projet a été tenu et abouti sur la période 4 de l'année scolaire 2015-16.

Les élèves ont été acteurs de leurs apprentissages car impliqués dans l'agir social défini par Springer. Si la situation problème a été présentée aux élèves sur décision de l'équipe enseignante qui a adhéré au projet LVE impulsé par mes soins, les élèves ont immédiatement sollicité leur assistante madrilène pour découvrir les spécificités d'un petit déjeuner espagnol. Ils ont ensuite été amenés à apprendre certes le lexique requis des aliments et des boissons au service d'une structure langagière « *Me gusta una tostada*⁴⁶ » afin d'établir une liste de courses à faire, après avoir déterminé les quantités pour les quatre classes ; le projet a permis ainsi de travailler la proportionnalité dans un contexte réel. Les parents ont été sollicités via le blog de classe et les carnets de correspondance ; dans les deux formats, ils ont écrit eux-mêmes un courrier pour solliciter leur aide matérielle (gobelets, assiettes, gâteaux, etc.) mais aussi leur présence physique le jour J pour aider à monter le buffet. En français, une recherche quant aux codes sociaux relatifs au service d'un restaurant, à un buffet en collectivité a permis d'élaborer des règles pour que l'accueil des 6^e et le service se déroulent dans les meilleures conditions :

- nombre de serveurs par vague (par classe)

⁴⁶ Je voudrais manger une tartine.

- service en espagnol exclusivement (y compris quand les parents ont aidé à servir : les élèves leur ont transmis leurs connaissances linguistiques à des fins de communication qui se sont avérées impeccables).
- structure du buffet envisagée en double L
- matériel requis (couverts, serviettes, tables, etc.) à demander au directeur mais aussi comment servir des boissons chaudes ? (pichets isothermes, chocolat chaud, etc.)
- spécificité espagnole andalouse : les tartines à la tomate séchée ; le jambon de Serrano
- local (préau) à réserver auprès du directeur ;
- invitation à envoyer au collège (par courrier ou par courriel) ;
- courrier aux parents pour solliciter leur aide.

De même qu'indiqué dans le volet 1 des programmes de cycle 3, « *les élèves accèdent à une réflexion plus abstraite qui favorise le raisonnement et sa mise en œuvre dans des tâches complexes. Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets, à créer et à produire un nombre significatif d'écrits, à mener à bien des réalisations de tous ordres.* »

Le professeur des écoles, bien que superviseur de l'ensemble des réflexions, s'efface pour laisser agir ses élèves ; ils sont tant acteurs qu'autonomes. Les compétences travaillées (parler en continu ; réagir et dialoguer ; comprendre à l'oral) relèvent certes de la langue espagnole mais sont mis au service d'une tâche sociale ; ils s'ouvrent doublement sur le monde : vers les autres élèves de même cycle, vers le collège qui les accueillera à la rentrée suivante, plus largement vers la société (parents, enseignants, blog de la classe) et vers l'ouverture européenne en découvrant un mode de vie spécifique (comment petit déjeune-t-on en Espagne ? Comparaison avec la France, etc.). Cette expérimentation rejoint le propos de Longuet (2012) où l'élève tendrait à devenir un « *sujet social apprenant, l'acteur social du CECRL* ».

Au plan de l'évaluation, nous sommes en phase avec les attentes du nouveau Socle 2015 :

« *Coopération et réalisation de projets - L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.* » (p.4)

A travers les liaisons que je monte, j'ai largement dépassé ce que je faisais en APP pour contribuer à former les citoyens de demain.

4.3. ZOOM sur les projets 2017 – un résultat en demi-teinte

4.3.1. Projet culturel et linguistique « Picasso » : vers un transfert de projet collaboratif autonome

En cette année 2017, Rocio, l'assistante nommée pour l'année 2016-17 à l'école d'application Saint-Sébastien, a souhaité d'emblée faire porter le projet annuel en espagnol sur l'histoire des arts. L'équipe pédagogique étant engagée dans un partenariat avec le musée Picasso, cela tombait sous le sens de travailler autour du peintre en histoire des arts, en français, en arts visuels et en espagnol. Ce que j'ai fait en APP pour Macke a pu être transféré sur ce nouveau projet Picasso qui constituera Le 15 mai prochain la nouvelle liaison CM-6^E au collège Beaumarchais qui accueillera l'exposition des œuvres d'art créées par les élèves de l'école primaire.

A la demande de l'assistante et de la PE référente des LVE dans l'école, j'ai pu dispenser quelques conseils pour que le travail autour de la bibliographie de Picasso se fasse en langue espagnole et non en français. Les enseignantes de CM étant des néotitulaires ayant suivi mes formations LVE ont souhaité voler de leurs propres ailes pour me présenter le projet abouti le jour J de la rencontre interdegrés où les CM devraient avoir créé leur autoportrait en vue de monter une exposition au collège. Une suggestion de jeu autour des autoportraits pourrait être mise en œuvre à l'occasion de cette rencontre interdegrés. A ce jour, je ne sais pas jusqu'où l'éventail social s'ouvrira... Il est à parier que ce projet ouvrira les élèves sur la culture, sur la peinture espagnole ; monter une exposition pour les collégiens constitue un « agir social complexe » et forme les citoyens de demain. Si l'exposition est mise en ligne, les élèves seront impliqués dans la construction de compétences sociales et numériques.

Outre l'agir social collaboratif attendu chez les élèves, nous assistons à un transfert de la pédagogie expérientielle collaborative chez les élèves à une pédagogie collaborative chez les enseignants qui se forment aux nouveaux programmes et qui agissent ensemble en interrogeant le monde (Partenaires du musée, CPC, PVP Arts visuels) pour monter un projet pluridisciplinaire permettant de valider des compétences du nouveau Livret Scolaire Unique Numérique, en particulier des items du niveau A1 du CECRL, du PEAC et du Parcours citoyen.

4.3.2. Un projet « *Eis* » d’agir social supplanté par un projet artificiel d’approche actionnelle « *Deutscher Karneval* »

Depuis le quatrième trimestre 2016, j’ai cherché à impulser un projet « *Eis* » autour de la tradition culturelle des *Eiscafé*⁴⁷ en Allemagne auprès d’une collègue germaniste qui ne souhaite pas aborder des traditions culturelles dont l’origine est religieuse comme *Nikolaus* (St Nicolas) ; *Martinstag* (Saint Martin), le calendrier de l’Avent, etc. Ce problème récurrent dans l’enseignement de l’allemand du fait de la non-séparation des Eglises et de l’Etat en Allemagne peut générer un blocage sur le terrain de la part des PE. J’ai moi-même construit le projet qui a été validé tant par la professeure d’allemand du collège que par la PE habilitée⁴⁸.

En prenant appui sur une recette proposée dans le manuel de 6^e *In Aktion !* (2007 : 84-85) Allemand première année chez Hachette, les élèves de sixième devaient venir aider une première classe de CM2 à mettre en œuvre une recette de glace au chocolat ; ils devaient ensuite construire un tutoriel qui aurait servi à l’autre classe de CM2 pour aboutir à la même tâche finale. Toutes les compétences langagières du CECRL étaient ciblées, en plus du volet éducation aux médias et à l’information (EMI) et nous étions au cœur de l’agir social prôné par Springer : des collégiens plus à l’aise avec la langue aident des écoliers débutant l’allemand à réaliser une glace ; ils mettent leurs compétences au service des autres pour mettre en œuvre une recette de cuisine qui sera proposée au moins à une autre classe puis mise en ligne sur le site de l’école, du collège, à destination des parents, etc.

Le projet construit pour une PE de l’école Pihet, troisième école alimentant Beaumarchais, a été supplanté par un projet *Karneval* proposé par une autre PE, de surcroît PEMF : les PE et la PLC se sont mises d’accord pour faire chanter la même chanson à tous puis faire défiler les élèves dans des déguisements choisis en fonction d’un code vestimentaire, les couleurs de l’Allemagne, le tout pour 200 élèves.

Le projet lancé au hasard par une PE pourtant formatrice qui impliquait six classes d’élémentaire et deux sixièmes a dû être soutenu par la circonscription : au vu des faibles compétences citoyennes et langagières envisagées, nous avons dû avec mon IEN étoffer le projet afin qu’il ne soit pas prétexte à organiser un carnaval sans dépasser les contenus et sans mobiliser des compétences sociales.

En effet, l’aboutissement⁴⁹ ne reposait pas sur un projet pluridisciplinaire au sens où je l’entends, dans la lignée de Freinet, où les élèves sont partie prenante de A à Z. Ainsi, certains élèves ont acheté leur costume (Piccachu , Superman, Policier, etc) dans le commerce ; d’autres l’ont fabriqué, cousu

⁴⁷ Salons de thé spécialisés dans la dégustation des glaces, les Allemands étant de gros consommateurs.

⁴⁸ Annexe 6,, Projet « *Eiskrem* » inspiré du manuel *In Aktion*, Hachette, 2007.

⁴⁹ Annexe 7, Projet « *deutscher Fasching* », 28 février 2017- Photographies

à la maison dans une totale inégalité ; un tel projet n'a de l'intérêt que s'il fédère le groupe classe et lui permet de coopérer entre pairs dans l'idée de gagner le concours des plus beaux costumes.

Les deux seules classes ayant témoigné d'une liberté dans le choix des formulations sont ceux dont la PE habilitée assure l'enseignement de l'allemand en décharge de service une fois la semaine ! Aucun élève ne s'est présenté à l'identique. Chacun a mis sa touche personnelle, a parfois hésité dans sa formulation mais dans une langue authentique fluide et réelle en opérant un choix.

Au final, ce projet de carnaval allemand certes ludique était tout juste réduit à l'approche actionnelle avec pour seule contribution citoyenne le respect d'une grille de critères du plus beau déguisement (élaborée par les 6^e)⁵⁰ qui a supplanté le projet expérientiel collaboratif sur les glaces destiné à former les citoyens de demain avec une vraie démarche d'agir social organisée au service des compétences langagières. Néanmoins, ce projet devrait voir le jour soit en période 5 soit au premier trimestre de l'année 2017-18, avec la PE pour laquelle il a été construit.

⁵⁰ Annexe 8, Grille de critères du plus beau déguisement – Carnaval allemand du 28 février 2017

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Je me suis emparée des textes et des auteurs cités précédemment pour construire les projets « Musiciens de Brême » et « Macke » ; c'était ma base de travail pour construire mes cours d'allemand. Le didacticien Springer montre que la taxonomie de Bloom peut être renversée. C'est ce que j'ai fait.

Mais, en tant que CPC, il n'est pas aisé de transposer ces projets menés en classe dans des classes qui ne sont pas les miennes. Les liaisons intercycles et interdegrés dans une même langue en allemand et en espagnol présentées dans le chapitre 4 sont mes plus belles réussites même s'il a fallu trois ans pour concrétiser le projet petit déjeuner ! Les PE de cycle 2 sont plus faciles à mobiliser sur des projets pluridisciplinaires car ils ont moins de pression par rapport à la construction des savoirs pour le collège. Mais, à travers les observations que je peux mener actuellement sur le terrain, la plupart des PE ne développent que la compétence langagière en occultant la communication et ce, malgré des formations académiques - auxquelles je contribue - qui prônent exactement l'inverse.

Si je parviens à transférer cette démarche de pédagogie expérientielle collaborative dans certaines écoles chez des PE que je forme depuis plusieurs années aux LVE, ce type de projet reste difficile à développer car beaucoup de réticences et de peurs émanent sur le terrain. L'argument récurrent étant « c'est un projet lourd » ; « on manque de temps » ; il s'agit toujours pour moi d'un défi même si, en cas de projet abouti, les PE perçoivent la chance qu'ils ont de pouvoir mettre en valeur la polyvalence de leur fonction dans le premier degré.

De plus, l'adéquation aux objectifs des Professeurs de Collège et de Lycée (PLC) pose problème. Une question se pose alors : le nouveau cycle 3 constitue-t-il un réel appui à la mise en œuvre des nouveaux programmes ?

En conclusion de la journée académique des langues du 27/05/2015, Longuet posait trois questions pour l'avenir, eut égard aux nouveaux programmes :

1-« Serons-nous capables de passer d'une pédagogie de la maîtrise des contenus qui privilégie uniquement les capacités cognitives basiques à une pédagogie expérientielle collaborative qui développe les capacités complexes (analyser, évaluer et créer) ? »

2-« Serons-nous en mesure de favoriser le dialogue entre les élèves pour qu'ils s'interrogent individuellement et collectivement sur leurs apprentissages, sur les langues, sur leur vision du monde et du vivre ensemble ? »

3-« Quelle formation pour les acteurs (étudiants, enseignants, tuteurs, formateurs et inspecteurs) ? »⁵¹

⁵¹ Blogue de Longuet, « Incrire la créativité au cœur des apprentissages », diapositive 30/31, 27 mai 2015.

Deux ans plus tard, les projets présentés dans ce mémoire ont prouvé que les élèves sont capables de s'interroger et de dialoguer entre eux pour améliorer leur vision du monde et le vivre ensemble. Mais force est de constater que les PE ont du mal à faire bouger les choses. Si l'on reste dans les stéréotypes, c'est la conséquence d'une formation en LVE qui reste enfermée dans une linguistique appliquée avec aucune réflexion sur la communication langagière. Il s'agit là d'une vraie difficulté de terrain à laquelle s'ajoute le frein des professeurs de collège, spécialistes de leur discipline - et de la linguistique- qui s'intéressent avant tout à la grammaire et laissent bien volontiers à leurs collègues du primaire polyvalents et disposant de leurs élèves 24 heures hebdomadaires le soin de monter des projets permettant une pédagogie expérientielle collaborative. Si la tenue des Conseils Écoles Collège (CEC) permet aux uns et aux autres de découvrir le premier ou le second degré, l'harmonisation des pratiques peine à se mettre en place : lors des mini commissions de cycle destinées à élaborer la répartition des apprentissages sur les trois années du cycle 3, deux Professeurs de Lycée et Collège (PLC) sur trois favorisent le lexique et la grammaire au détriment des compétences générales du CECRL ; l'approche actionnelle par la tâche ne remporte pas vraiment l'adhésion non plus.

Au plan de l'évaluation, les outils élaborés au niveau national sont-ils en totale adéquation avec la philosophie spiralaire et pluridisciplinaire des programmes ayant à cœur de former les citoyens de demain ?

Huwer et Springer indiquaient depuis 2011 que l'évaluation porte sur « *les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être* » (2011 : 96). Dans sa thèse, Longuet soulignait en 2012 que « *le CECRL n'en tient absolument pas compte dans les descripteurs de performance qui ne concernent que la langue* ». Elle émet l'hypothèse que cette évolution « *pourrait faire basculer la didactique des langues vers la prise en compte d'un sujet acteur social* ».

Pour autant si les nouveaux programmes 2015 vont dans ce sens, notamment dans le volet 1 dédié aux spécificités du cycle 3 :

« *En gagnant en aisance et en assurance dans leur utilisation des langages et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages et de mieux organiser leur travail personnel.* » (page 92).

le LSU conçu au niveau national et introduit dans les écoles à l'automne 2015 ne prend pas en compte cet élément et voit disparaître les compétences méthodologiques (pourtant chères au collège) ainsi que les compétences sociales et civiques de l'ancien LPC : elles n'apparaîtront qu'au bon vouloir des PE. Les parcours citoyen, culturel et de la santé sont à compléter en fonction des éventuels projets menés.

De plus, Ce que nous avons expérimenté de 2010 à 2011 à titre expérimental grâce au matériel prêté par l'ESPE est aujourd'hui favorisé par la dotation en tablettes des écoles situées en REP. Pour autant les visites dans les classes ou les séances d'habilitation en langues laissent apparaître un usage faible voire inexistant de ce matériel. L'apprentissage des langues va pourtant de paire avec l'école du numérique, voulue par notre Ministre.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Athias, J., Janitza, D., Longuet, F. Schütze, S. (2007). *In Aktion Allemand 1ère année*. Hachette.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier.
- Huver, E., Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Didier.
- Longuet, F. (2015). Évaluer par les standards, évaluer par les tâches complexes : quelles conséquences pour l'école ? In Bru, M., Marin, B. (dir). *L'évaluation et ses pratiques*. Canopé Éditions.
- Longuet (2012). *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. Thèse. Université de Paris III Sorbonne Nouvelle. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640> (consulté le 22 février 2017).
- Marchois, C., Delmotte, G. (2015). *Enseigner les langues vivantes à l'école*. Retz/Canopé, Que faire ?
- Meirieu, P. et al. (2010). La pédagogie de projet est-elle toujours d'actualité ? *Animation et éducation*, n°214.
- Ollivier, C. (2007). Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenants. In Coppola, K. (coord.). *Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle*. Barcelone Difusión, p. 15-19.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (consulté le 18-04-2017).
- Schlemminger, G. (2003). La pédagogie Freinet et le travail en projet. *Les langues modernes*, n°3, p. 47-57.
- Springer, C. (2014). *Classe inversée –flipped classroom : quel renversement pédagogique ?* <http://springcloggle.blogspot.fr/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html#!/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html> (consulté le 15 février 2017).
- Thiery-Chastel, N. (2011). *Langues en action - Objectif A1*. CRDP Aix-Marseille et CRDP Paris.

WEBOGRAPHIE

- EDUSCOL (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences selon le BO du 11 juillet 2006*, SCEREN. <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> (consulté en février 2017)
- EDUSCOL (2016). Ressources d'accompagnement. Document ressource *Ancrer l'apprentissage dans la culture, cycles 2-3 et 4*.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/42/6/RA16_langues_vivantes_ancre_r_apprentissage_culture_568426.pdf (consulté le 6 mars 2017).

EDUSCOL (2016). Ressources d'accompagnement. Document ressource *Croiser les enseignements dans les pratiques, cycles 2-3 et 4*. <http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html#lien4> (consulté le 10 mars 2017).

EDUSCOL (2016). Ressources d'accompagnement. *Ressources pour l'évaluation du niveau du socle commun*. <http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html#lien2> (consulté le 15 mars 2017).

Longuet, F. (2015). Inscrire la créativité au cœur des apprentissages en LVE. Journée académique de la mission langues vivantes étrangères 1^{er} degré « Apprendre une langue étrangère pour communiquer », Paris 27 mai 2015.

<http://frederiquelonguet.blogspot.fr/search?q=inscrire+la+cr%C3%A9ativit%C3%A9+> (consulté le 13 mars et le 5 avril 2017).

Ministère de l'Éducation Nationale (2015), *BO spécial n°11 du 26/11/2015*, domaine langues vivantes étrangères, (p. 29-34 pour le cycle 2 ; pp. 126-136 pour le cycle 3 ; pp. 255-267 pour le cycle 4). http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400 (consulté le 18.04.2017)

MEN (2015). Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015). http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (consulté le 18.04.2017)

Portail Interactif Académique (PIA), Rectorat de Paris. « Langues vivantes à l'école ». *Outils d'évaluation du niveau A1*.

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_249747/outils-de-validation?cid=p1_100071&portal=p1_100111 (consulté le 2 mars 2017).

Primlangues (2016). <http://www.primlangues.education.fr/ressources/sequence/today-is-monday> (consulté le 14 février 2017).

Spillmann, U. *Kiepenkasper*, kiepenkasper.de (consulté le 23 mars 2017).

ANNEXES

Annexe 1 : Projet « Théâtre de marionnettes en LVE », juin 2010.....	Page 62
Annexe 2 : Fiche de préparation de l'APP pluridisciplinaire <i>Musiciens de Brême</i> – Séance n° 3/8 portant sur les <i>Steckbriefe</i>	Page 64
Annexe 3 : Maquette d'une <i>Steckbrief</i> (carte d'identité).....	Page 67
Annexe 4 : Fiche élève « biographie d'August Macke »	Page 68
Annexe 5 : Projet Macke : photographies du chef d'œuvre final	Page 69
Annexe 6 : Descriptif du projet « <i>Eiskrem</i> » inspiré du manuel <i>In Aktion</i>	Page 70
Annexe 7 : Carnaval allemand (28/02/2017) – Photographies	Page 73
Annexe 8 : Grille de critères du plus beau déguisement « <i>Wir feiern Karneval</i> ».	Page 74

Annexe 1 - Projet « Théâtre de marionnettes » en LVE

Fiche descriptive à usage institutionnel

Projet en langue vivante étrangère à l'école primaire

Construire un spectacle de marionnettes en allemand autour du conte de GRIMM

« Die Bremer Stadtmusikanten », Les Musiciens de Brême.



Un groupe présentant son sketch



« Wiedersehn », Chant d'au revoir en présentant toutes les marionnettes

Le spectacle de marionnettes en allemand dont les représentations ont eu lieu les mardi 1^{er} et vendredi 4 juin derniers, est l'**aboutissement d'une pédagogie de projet** menée **du 8 mars au 1^{er} juin 2010** dans une classe de **CM1 de l'école élémentaire d'application 9, rue Blanche (75009)** par Magali COUMES (PEMF spécialisée en LVE-Allemand) et Frédérique LAUDE (PIUFM) dans le cadre d'une décharge de service deux fois par semaine. **Ce projet s'intègre dans une action de formation initiale des PE2** en partenariat avec l'IUFM de Paris et plus particulièrement avec Frédérique LAUDE, Professeur d'Allemand à l'IUFM. Cinq PE2 ont participé à notre Atelier de Pratique Professionnelle pour cinq séances hebdomadaires en classe d'une durée de 1h15 chacune. L'ensemble du projet repose sur **une vingtaine d'heures d'enseignement** et permet bien évidemment d'**articuler l'oral et l'écrit** tout en travaillant les **cinq compétences langagières** des *Programmes 2008*, inscrites dans le CECRL :

- comprendre, réagir et parler en interaction orale
- comprendre à l'oral
- parler en continu
- lire
- écrire

Notre projet s'appuie sur **un triple ancrage culturel** : la tradition du **Puppentheater** (théâtre de poupée) la découverte d'un célèbre **conte de GRIMM**, *Les musiciens de Brême*, et la tradition des **Steckbriefe**, ces cartes d'identité typiquement allemandes visant à donner un maximum d'informations sur une personne, un animal...

Les élèves se sont rendus au 1^{er} trimestre à l'Institut GOETHE, sis 5, Avenue d'Iéna pour assister au spectacle d'Uwe Spillmann et découvrir la tradition du *Puppentheater*, ceci afin d'impliquer la classe dans le projet de construction de leur propre théâtre de marionnettes. <http://kiepenkasper.de>

La séance inaugurale de l'APP consistait à présenter la situation initiale du conte ainsi que les quatre animaux dans un bain de langue allemande à 100 % à l'aide de *flashcards* et par le biais d'un **projet d'écoute** adapté à des

enfants de 9/10 ans sur le site de Radio Brême jusqu'à l'élément perturbateur (les quatre animaux sont chassés de la ferme parce qu'ils sont trop fatigués, trop lents, trop vieux pour travailler, ils décident de se reconvertir dans la musique, leur passion. Tous savent jouer d'un instrument et se mettent en route pour la ville de Brême).

<http://www.radiobremen.de/wissen/kinder/stadtmusikanten/index.html>

Les élèves ont alors inventé six suites possibles au conte à partir de **six situations avec péripéties** que nous leur avons proposées :

- 1- **Superstar** : Ils s'inscrivent à un concours télévisé du type de la « Nouvelle star ». Elle prétend être la seule gagnante...
- 2- **Un voleur** leur a dérobé leurs instruments de musique... Ils partent à sa recherche.
- 3- **L'âne tombe amoureux**. Problème : le chien est lui aussi amoureux de Anna ; il préfère partir à la SPA et abandonner ses amis qui vont l'en empêcher.
- 4- **Ils se disputent** parce que personne ne joue correctement. Cela donne lieu à une cacophonie générale.
- 5- **Ils se perdent dans la forêt et rencontrent une sorcière...** qui les transforme tous en cochons.
- 6- **Ils rencontrent un monstre, le Gruffelo**, très impressionnant, néanmoins Disc Jockey...

Les élèves ont construit leur scénario par groupe de quatre, encadré par un maître germaniste. Les dialogues ont ensuite été simplifiés de sorte à favoriser l'expression et la communication en interaction orale. Les sketches ont été enregistrés sur MP3 et mis en ligne pour aider à la mémorisation des structures.

CONCLUSIONS :

Notre projet s'ancre dans le *Cadre Européen Commun de Référence des Langues* et montre aux jeunes enseignants comment l'on peut faire des langues à l'école en donnant du sens par **une approche actionnelle**. **L'entrée par la tâche** est le ciment de ce projet. La **tâche finale** étant de réaliser un spectacle, chaque séance reposait donc sur une **macrotâche** incluant une structure de langue, du lexique, un objectif communicationnel et un objectif linguistique.

Les marionnettes ont été réalisées en cours d'arts visuels par binômes en étroite collaboration avec notre PVP, Céline THIBAUD. Elles seront réutilisées dans chaque classe de CM2 pour élaborer un coin langue vivante.

Avant la fin de l'année scolaire, **chaque élève ayant participé au projet aura une trace de ce spectacle** : Frédérique LAUDE leur remettra un **DVD** présentant le spectacle filmé devant les parents d'élèves le mardi 1^{er} juin 2010. Ce même film sera mis en ligne sur le site Espace Langues de l'IUFM de Paris

<http://espace-langues.paris.iufm.fr>

Ressources pédagogiques < Allemand < Projets pédagogiques < *die Bremer Stadtmusikanten*
(seuls les fichiers audio MP3 sont disponibles actuellement)

Fait à Paris, le 14 juin 2010

Magali Coumes

Coordonnées des formateurs :

Magali COUMES, PEMF en CM2 9 rue Blanche (75 009) magalicoumes@gmail.com

Frédérique LAUDE, Professeur d'allemand à l'IUFM de Paris frederique.longuet@paris-espe.fr (mail réactualisé)

Annexe 2 - Fiche de préparation de l'APP pluridisciplinaire « Musiciens de Brême » – Séance n°3/8

Die Bremer Stadtmusikanten

Discipline : Langue vivante - Allemand

Intitulé de la séquence : A la découverte du conte de GRIMM « les musiciens de Brême »

Place de la séquence dans la programmation du deuxième trimestre : la période IV est entièrement consacrée à l'étude de ce conte, l'aboutissement étant de faire raconter l'histoire aux élèves à l'aide de marionnettes dans la tradition allemande du *Puppentheater*.

Place de la séance dans la séquence: Séance 3/8 : constitution des *Steckbriefe* de chaque animal.

Référence aux Programmes 08 :

« A partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression sont une priorité. »

Référence aux 5 compétences définies dans le cadre Européen :

- Compréhension orale : suivre le fil d'une histoire avec les aides appropriées
- Expression orale : reproduire des phrases simples
- Parler en continu : présenter quelqu'un / se présenter ; parler de soi
- Lire : reconnaître des mots simples
- Ecrire : rédiger des *Steckbriefe*

Durée de la séance : 1 heure

Objectifs langagiers : **Révisions :** -Chanson « Guten Tag »

- La cocotte en papier (5 élèves) : révisions de structures apprises

- Décrire un personnage (donner son nom d'animal, son prénom, dire ce qu'on ne peut plus faire et pour quelle raison

Apprentissage : -Introduction de « aber »

-Nouvelle structure : « Ich spiele gern... »

-Passage du « er » au « ich » pour préparer les *Steckbriefe*

Objectif culturel : découvrir et apprendre un célèbre conte de GRIMM ; rédiger des *Steckbriefe* ;

Objectif communicationnel : se présenter, parler de soi

Objectif grammatical : Passage de la 3^e personne du singulier (er) à la première personne (ich)

Structures nouvelles : « Ich spiele gern... »

Matériel : Bildkarten (animaux ; prénoms ; activités, instruments de musique)

20 mn	Travail par groupe	Vous allez travailler par 4, chacun va choisir un animal et se présenter par exemple : <i>ich bin der Esel, ich heisse Elvis. Ich bin zu... ich kann nicht mehr..aber ich spiele gern...</i> Le PE donne les groupes. Les PES aident les élèves à choisir un animal, constituer un petit texte à l'oral à la première personne. Tous les maitres présents circulent pour écouter et vérifier la <i>Steckbrief</i> orale ?	Se mettent par groupe avec les PE Construisent la <i>Steckbrief</i> orale de leur personnage s'entraînent à la dire avec le ton
10 mn	Présentation de quelques élèves Oral individuel	Le PE propose à quelques élèves de présenter leur personnage	Jouent ou observent leurs camarades au tableau
5/10 mn	Compléter les « <i>Steckbriefe</i> » Ecrit, individuel	Le PE montre une <i>Steckbrief</i> et explique aux élèves comment le remplir, comme le texte oral qu'ils viennent de faire. Les BK sont affichées au tableau pour aider les élèves à écrire.	Complètent leur <i>Steckbrief</i> Le support est bien celui de Frédérique que je vous ai montré lors de la séance 1 ?

WK = Wortkarten (cartes mots)

BK = Bildkarten (cartes images /flashcards)

Annexe 3 - Maquette d'une *Steckbrief* (carte d'identité)

Ces cartes d'identité ont été proposées pour chacun des personnages du conte *Les Musiciens de Brême* pour l'âne, le chien, le chat, le coq.

Steckbrief lacunaire :

	Ich bin der Esel Ich kann nicht mehr Ich bin zu Die Säcke sind mir zu..... Ich spiele gern
---	---

Solution possible *en italique* :

	Ich bin <i>Elvis</i> der Esel Ich kann nicht mehr <i>Säcke tragen</i>. Ich bin <i>zu alt / zu müde</i> Die Säcke sind mir <i>zu schwer</i>. Ich spiele gern <i>Klavier</i>.
---	--

Traduction

	Je suis Elvis, l'âne. Je ne peux plus porter les sacs (de farine) Je suis trop vieux / trop fatigué. Les sacs sont trop lourds pour moi. J'aimerais jouer du piano.
---	--

Annexe 4 - Fiche élève « biographie du peintre August Macke »

Porträtspiel

Wer war August Macke ?⁵²



Selbstporträt

Fülle diesen Text mit folgenden Wörtern aus :

Szenen – blau - deutscher Maler - Italien –1887- Kinder- Kunstakademie – Belgien- rot.

August Macke (.....- 1914) war ein des **Blauen**

Reiters. Er studierte an der

Er malte Personen, aus dem **Alltag** : Frauen, Männer,,
Tiere.

In seinen Gemälden sind - die Figuren grün,
- die Bäume,
- die Pferde

Er reiste nach Tunesien, Holland,, England und

KORREKTUR

August Macke (1887- 1914) war ein deutscher Maler des **Blauen**

Reiters. Er studierte an der Kunstakademie .

Er malte Personen, Szenen aus dem **Alltag** : Frauen, Männer, Kinder, Tiere.

In seinen Gemälden sind - die Figuren grün,
- die Bäume rot ,
- die Pferde blau .

Er reiste nach Tunesien, Holland, Belgien, England und Italien.

⁵² Jeu du portrait : Qui était August Macke ?

Annexe 5 Projet Macke – Photographies du chef d’œuvre final : pièce de théâtre policière

En toile de fond, le triptyque d’August Macke agrandi peint par les élèves



Au commissariat : l’Inspecteur Seifert prépare ses menottes – en arrière-plan, les photos des suspects (*Verdächtige*)...



Deux policiers interrogent un premier suspect.



Un policier interroge la confectionneuse de couettes parmi les 13 suspects



Et la coupable était... la magicienne !

Annexe 6 – Descriptif du projet « Eiskrem » inspiré du manuel *In Aktion 6^e*, Hachette.

Rencontre LVE dans le cadre des liaisons CM-6^e

Projet 2016-17 « Schokoladeneiskrem » proposé par Magali Coumes, CPC 11B

Domaine : LVE-Allemand

Classes concernées :

<u>Ecole</u> : Pihet	<u>Collège</u> : Beaumarchais
<u>PE</u> : Katia Basone	<u>Professeur</u> : Emilie François
<u>Classes</u> : CM2	<u>Classe</u> : 6 ^e
<u>Nombre d'élèves</u> : 18	<u>Nombre d'élèves</u> : 19 + 27

Modalités d'organisation

- Lieu de la rencontre : école élémentaire PIHET (les 6^e se déplacent)
- Période de l'année : Période 3 pour commencer à construire les apprentissages
Période 4 pour la rencontre (avant les vacances du 2 avril)
- Jour possible : le **vendredi après-midi : 13h30-15h (jour court)** avec début des activités à 13h30 – préparation possible avec Magali dès 12h30 ou 13h.
- Public concerné : Les deux classes de CM2 (18 élèves chacune) ; les 6^e aident la première classe de CM2 à mettre en œuvre la recette *Schokoladeneiskrem* ; ils construisent un tutoriel qui servira à l'autre classe de CM2 pour aboutir à la même tâche finale.

Support : manuel de sixième *In Aktion*, Kapitel 4, pages 72, 73, 78, 84 (recette), 85 et guide du maître pp.111-120.

Séquence Im Eiscafé :

Séance 1 : Immersion culturelle – l'histoire du glacier Langnese <https://www.langnese.de/de-de/geschichte/beginn/>

Commander une glace : un jeune français veut commander une glace dans un *Eiscafé* ; la carte peut être proposée sur affiche au tableau (parfums dans un premier temps auquel on pourra ajouter le conditionnement *Becher oder Hörnchen*).

Séance 2 : Réactivation « *Ich möchte ein Eis mit Vanille* » (un parfum) puis complexification avec deux parfums.

Ajouter le conditionnement : *ich möchte einen Becher /ein Hörnchen mit...*

Séance 3 : acquisition des noms des ingrédients avec la structure « *ich brauche + akk* »

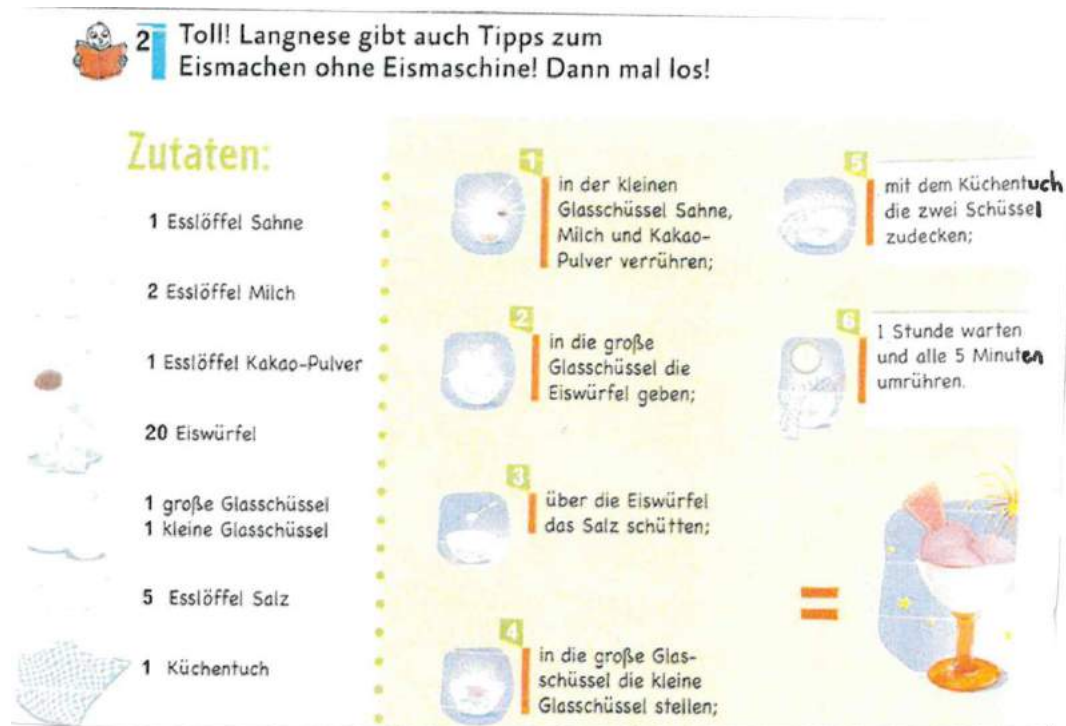
Présentation de la recette (travail sur les images) – créer une affiche géante à mettre au tableau

Séance 4 : Réactivation de la séance 3 et acquisition de la gestuelle associée à la recette (verbes)

Séance 5 : Création du tutoriel en allemand pour la mise en œuvre de la recette – tâche finale – rencontre avec les 6^e

Séance 6 : réalisation de la recette *Schokoladeneis*

Option séance 7 : construction d'un mini dialogue « Im Eiscafé » entre le serveur et le client intégrant l'agir social et les formules de politesse – Evaluation



Extrait du manuel *In Aktion*, pp.84-85

Objectifs :

- **Linguistique - structure langagière :** *ich will / ich möchte + akk*

Exemples : *Ich möchte ein Eis mit 2 Kugeln : Vanille und Schokolade*
Ich möchte ein Eis mit Kirsche und Erdbeer.
Ich möchte ein Erdbeereis, ein Vanilleeis, ein Schokoladeneis (sixième? Pour la construction des noms composés)
Ich möchte ein Eis im Becher mit Kirsche, Vanille und Sahne
Hörnchen mit Schokolade und Sahne.

Compétence langagière visée : parler en interaction – possibilité de monter un mini sketch entre serveur et client – à travailler en amont de la recette

- **Lexical :** parfum des glaces
- **Le matériel :** *Der Esslöffel ; der Eiskwürfel ; das Küchentuch*
- **Les ingrédients :** *Zutaten ; Sahne ; Milch ; Kakao-Pulver ; Eiskwürfel ; Salz*
- **Les verbes :** *verrühren ; geben ; schütten ; stellen ; zudecken ; warten ; umrühren*

Travail préparatoire à la rencontre :

- 1- les CM2 apprennent le lexique utile pour faire la recette à partir de jeux avec les Bildkarten (BK) – jeu de Kim, jeu de Memory (mots/images) ;
- 2- Ils maîtriseront la gestuelle associée aux verbes de la recette illustrée en question (page 84) ;
- 3- Ils sauront identifier les trois instruments de cuisine

Compétences langagières visées : comprendre à l'oral ; lire et comprendre ;

Les CM2 doivent au préalable connaître le lexique des ingrédients, du matériel et des actions (à l'oral et à l'écrit – lecture)

- **Culturel** : Le rôle du *Eiscafé* dans la société allemande

Entrée par la tâche : mettre en œuvre une recette de cuisine

- **EMC** : recourir aux règles de politesse entre client et serveur
Respecter les codes de la recette dans le tutoriel

Compétences du A1 visées – Programmes 2015 :

Ecouter et comprendre	x
Lire et comprendre	x
Parler en continu	x
Ecrire (les étiquettes)	x
Réagir et dialoguer	x
Découvrir les aspects culturels d'une LVE	x

Déroulé de la rencontre :

- les 6^e arrivent – constitution de 5 groupes – présentations : *Hallo ! ich heisse...* et expliquent la recette avec la gestuelle
- Les CM2 sont par groupe en autonomie ; les CM2 étiquettent le matériel et les ingrédients ; les 6^e vérifient et rectifient si besoin.
- Les CM2 ont besoin de dire ce qu'ils font pour transmettre à une autre classe ; ils vont donc construire un tutoriel

Was braucht ihr zum Rezeptmachen ?

Welche sind die Etapen?

- Les 6^e aident les CM2 s dans une démarche de labo de langue à la première personne du singulier : *ich verrühre ; ich gebe ; ich decke*
- Production du tutoriel
- Prolongement sans Emilie : fixer la recette

Structures langagières à apprendre pour chaque niveau de classe (à compléter par les enseignantes) :

CM	6 ^e

Annexe 7 - Carnaval allemand (28/02/2017) - Photographies

Des déguisements qui font preuve de créativité personnelle :



Un élève avec un parapluie berlinois
Ampelmänner (à gauche)



Une pom pom girl
aux couleurs du
drapeau allemand



Autour des plumes...

Les costumes du commerce



Et les lauréats sont ...



Lauréats du podium de
gauche à droite :

- 1- Garçon déguisé en
princesse
- 2- Pom pom girl
- 3- Magicien

Kinderpreis (prix des
enfants) – à droite



Annexe 8 - Grille de critères du plus beau déguisement « Wir feiern Karneval » - 28 février 2017



Wir feiern Karneval/ Fasching !



Concours de la meilleure prestation !

Wir wählen für die beste Verkleidung !

SCHÜLERNAME/ NOM DE L'ELEVE :

SCHULE/ ECOLE :

KLASSE/CLASSE :

Pour gagner le prix du meilleur déguisement, l'élève doit:

Présenter son costume en allemand en utilisant un vocabulaire et des structures adaptées et en parlant avec fluidité et de manière audible	1	2	3 (voc/ structures/fluidité)
Chanter et/ou danser avec entrain	1	2	(chanter /entrain)

Avoir un déguisement aux couleurs de l'Allemagne	1	2	(une/ trois couleurs)
Avoir un déguisement original, travaillé, fait main	1	2	3 (original/ travaillé/fait main)
TOTAL	/10 POINTS		

Document élaboré par Emilie FRANCOIS, Professeure d'Allemand au collège Beaumarchais – Paris XIe

Résumé

Ce mémoire illustre l'évolution d'une démarche pédagogique expérientielle de projet collaboratif en LVE de 2006 à 2016, où les élèves sont placés au cœur de leurs apprentissages. En construisant des projets pédagogiques pluridisciplinaires relevant d'une tâche complexe, comment un Professeur des Ecoles polyvalent peut-il aller encore plus loin, à travers une démarche expérientielle collaborative, en incitant ses élèves à interroger le monde pour former des citoyens responsables ?

Les expérimentations exposées s'étant déroulées entre 2010 et 2016, la première partie explore l'évolution du contexte professionnel entre deux approches didactiques et deux types d'évaluation reflétant les deux socles communs de 2006 et de 2015 ; la seconde partie présente des expériences de « pédagogie expérientielle collaborative » mises en œuvre à l'école primaire.