

Comment lier la langue et la culture ?

Les « bienfaits » de la conciliation langue et culture en pratique

Lorsque l'on pense à l'enseignement de la culture au sein d'une classe de langue vivante, les sentiments premiers quant aux élèves sont : motivation, découverte, aspect ludique, ... En effet, la dimension culturelle d'une langue suscite souvent chez les enfants beaucoup d'intérêt. Mais d'où provient cet intérêt ? Souvent d'un naturel curieux, les enfants apprécient l'inconnu. Qui plus est lorsque cet inconnu touche à leur environnement proche et de leur âge. D'ailleurs cette idée est précisée dans les Instructions Officielles notamment celles du cycle 2 : « L'entrée dans la langue étrangère se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire. Trois thématiques sont ainsi proposées autour de l'enfant, la classe, l'univers enfantin : environnement quotidien et monde imaginaire, qui permettent de confronter l'élève à des genres et des situations de communication variés, en s'appuyant sur ce qu'il connaît. »³¹ En effet, pour enrôler les élèves, l'enseignant veillera à toujours partir des représentations des élèves, de leur espace connu.

La curiosité, engendrée par l'approche culturelle, suscite l'intérêt et l'envie de découvrir l'inconnu. Le rôle ici de l'enseignant, sera de respecter l'union entre langue et culture, pour bénéficier de l'intérêt porté à la culture par les élèves, pour intégrer des notions linguistiques propre à chaque situation choisie. Ainsi, en découvrant l'alimentation anglaise, et en la confrontant à notre propre alimentation, les élèves apprendront simultanément la formule « I like ... I don't like ... I prefer ... ». L'aspect ludique de l'apprentissage de la langue apparaît comme fondamental car à leurs âges, les élèves de classes élémentaires apprécient davantage passer par le jeu pour apprendre, ce qui les motive considérablement.

Néanmoins, la qualité de cette motivation est très variable : une personne peut être motivée pour voler ou violer, pour réussir ou s'enrichir dans le but de réaliser un désir ou un besoin. Mais quelle type de motivation est le plus efficace, celle basée sur un besoin ou celle basée sur un plaisir ? Un élève qui n'est pas motivé intrinsèquement, et dont la seule motivation est d'avoir une note à la fin du cours, peut arriver à un échec ou à des satisfactions médiocres, car, sans avoir vraiment le plaisir d'apprendre, sa motivation ne touche pas sa personnalité et la construction de son identité.

³¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes pour le cycle 2*, Paris, 2016, p.30.

Cette motivation facilite donc l'apprentissage et permettra également aux élèves de mémoriser plus facilement ces connaissances, de les réinvestir et éventuellement, de les transférer dans d'autres domaines. Ce qui est exactement ce que l'on attend de nos élèves.

La présence de la culture étrangère pousse l'élève à penser les différences et les ressemblances culturelles avec sa propre culture. La motivation est synonyme à la curiosité.

La curiosité envers une culture étrangère stimule l'envie d'apprendre de nouvelles connaissances. La culture étrangère lors d'une séance d'anglais, peut stimuler la découverte envers l'Angleterre et les Anglais ce qui permet de travailler en classe une double curiosité :

- Une curiosité linguistique ;
- Une curiosité culturelle ;

Ensuite, cette volonté de donner de l'importance à la culture en classe de langue vivante réside dans le fait que l'on s'est aperçu que nombre d'élèves avaient des attitudes négatives envers les autres peuples. Michaël Byram affirme que l'enseignement de la langue, seul, n'amène pas les élèves à être plus tolérants et compréhensifs envers les autres. En effet, comme l'expriment Jacques Leylavergne et Andrea Parra, « il ne peut y avoir compréhension de ce que DIT l'autre, que s'il y a compréhension de ce qu'EST l'autre et de la manière dont il interagit avec les individus de son groupe. »³² La connaissance de l'autre favorise la tolérance.

Enfin, l'apprentissage d'une langue vivante, possède plusieurs avantages :

- Amélioration de la concentration.
- Meilleure adaptation au changement.
- Meilleures capacités d'analyse à l'école.

En effet, comprendre une langue étrangère, son vocabulaire, sa grammaire, ses valeurs et ses significations implique un effort conséquent de concentration, ceci développant notre capacité à focaliser notre attention sur un point précis.

De même, en connaissant et comprenant différentes cultures étrangères, nous apparaissions plus aptes et préparés à réagir face à diverses situations. Par exemple, en voyage à New-York, il faut savoir que notre métro parisien diffère quelque peu de son cousin new-yorkais. Premièrement, il fonctionne tous les jours de la semaine à n'importe quelle heure du jour et de la nuit. Ensuite, beaucoup de stations

³² Jacques Leylavergne, Andréa Parra, *La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère*, Barranquilla, Colombie, 2010, p.118.

proposent deux entrées séparées de chaque côté de la rue suggérant deux directions opposées: « Uptown » (vers le nord) et « Downtown » (vers le sud).

Pour finir, une étude menée sur 121 enfants prouve en effet que les bilingues sont plus aptes à analyser différentes situations de notre quotidien.

Comment un certain type de supports peut permettre de lier langue et culture ?

Tout d'abord, avant tout, ce que l'on veut, c'est donner envie d'apprendre à nos élèves. Leur donner les moyens nécessaires afin de pouvoir communiquer, se faire comprendre et devenir autonome. De nos jours, on observe de plus en plus de nouvelles méthodes d'apprentissage motivantes voir vu le jour, recourant à de nombreuses situations de communication et d'activités associant compréhension et expression (compétences langagières visées par les Instructions Officielles). Nous allons à présent présenter quelques unes de ces méthodes et supports pédagogiques.

Les supports visuels : les flashcards

Un support visuel est fondamental car il favorise la transmission de sens et aide les apprenants à mémoriser les nouveaux mots (toujours en restant dans l'environnement connu de l'élève). Des supports concrets tels que des objets faciliteront l'assimilation du vocabulaire (**cf annexe 10**). Faire apprendre un nouveau mot en montrant l'objet qu'il désigne aide les élèves à retenir le mot grâce à la mémoire visuelle. Les objets peuvent être dessinés sur des cartes appelées *flashcards*. Ces dernières seront utiles tant pour présenter les mots nouveaux que pour réviser le vocabulaire déjà vu. La représentation de ces notions ou objets constitue un support essentiel pour la trace écrite en langue vivante étrangère. Si bien que le PE pourra « coller une enveloppe au fond du cahier de l'élève (ou accrocher une pochette plastique dans son classeur) dans laquelle seront consignés les vignettes (même dessin que ceux des flashcards mais de taille réduite) du vocabulaire acquis, reliées par thème

par un trombone. Cet outil permettra de réactiver les connaissances : le vocabulaire acquis lors d'une séquence peut être utilisé en phase de révision lors de la séquence suivante. »³³

Les flashcards sont un formidable carrefour aux trois compétences à travailler avec les élèves et constituent un important moyen mnémotechnique mêlant dimension culturelle et linguistique.

Les activités suivantes tirées du site Internet institutionnel *Primlangues* nous le démontrent :

1°) Les élèves se mettent en rang deux par deux face au tableau sur lequel sont aimantées les cartes-images. Consigne (en langue-cible; par exemple, en anglais "Point to the apple!") : "Montre la pomme du doigt." Le plus rapide des deux premiers élèves à pointer la pomme a gagné et se range en bout de file tandis que le perdant s'assied à sa place. Et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il ne reste plus d'élève dans une des deux files indiennes.

2°) Sous forme de dictée. Aimanter les cartes-images au tableau et inscrire un chiffre sous chacune d'elle à la craie. L'enseignant nomme ensuite lentement les mots représentés sur les cartes dans un ordre aléatoire pendant que les élèves notent au fur et à mesure les numéros associés aux images dans leurs cahiers ou sur leur ardoise. Vérification collective.

3°) Proposer ensuite un jeu qui développe la compétence de production orale.

Exemple 1 : répète si c'est vrai. ("Repeat if it's true") L'enseignant désigne une des cartes aimantées au tableau et la désigne. Si le mot prononcé par le maître correspond à l'image, les enfants le répètent, sinon ils se taisent.

Enfin, un autre jeu de mémorisation peut être mis en place avec les élèves : « Kim's Vue ». Le PE affiche au tableau plusieurs flashcards, entre 4 et 6 (au cycle 2) après avoir mémorisé toutes les cartes, il demande à un élève de se retourner, cache une carte et lorsque l'élève se retourne en direction du tableau, l'enseignant lui demande : « What card is missing ? » L'élève doit ainsi faire appel à sa mémoire pour retrouver quelle carte est manquante mais également le nom de l'objet disparu.

Ensuite, lorsque les élèves maîtrisent certaines activités proposées en exemples ci-dessus, il est intéressant de leur demander de prendre la place de l'enseignant afin de mener les jeux à sa place (par exemple le jeu de « Kim's vue »).

Du point de vue pratique sur le terrain, nous pourrions également nous référer à l'analyse de la séquence 4 de mon stage filé, (page 38).

Ainsi, en veillant à ce que le lexique introduit grâce aux flashcards soit associé à une fonction langagière (par exemple, on peut associer le lexique de la nourriture à "J'aime..." ou "Je n'aime pas...", le lexique des vêtements à "Je porte...", le lexique du corps humain à "J'ai mal à...", etc, l'enseignant, de cette façon, respecte les Instructions Officielles en associant langue (structure grammaticale) et culture (lexique relatif à l'environnement proche de l'élève) tout en ne perdant pas de

³³ Ministère de l'Education nationale, Dix conseils pour l'utilisation des flashcards, <http://www.primlangues.education.fr> [en ligne], Paris, (consulté le 16 avril 2017).

vue l'objectif de communication ("parler de soi, parler des autres, parler aux autres de son environnement...").

Les chansons : Jazz Chants et Nursery Rhymes

Outils facilement disponibles, les chansons et comptines sont également une source d'intérêt et de motivation considérable.

Comme l'affirme le site *Primlangues*, « les comptines, chansons, vire-langues et jeux de doigts sont les supports privilégiés d'activités langagières à l'oral : écouter et comprendre, parler en continu et ce dès le CP. Les comptines traditionnelles, outre les aspects culturels, permettent de faire prendre conscience des réalités mélodiques et accentuelles de la langue. »³⁴ En effet, les chansons accompagnées de gestes sont vite mémorisées. Elles encouragent la prise de parole progressive, au rythme de l'enfant. C'est-à-dire qu'il va procéder par étapes avant de maîtriser une chanson : « quand il se sent prêt, il prend part à la chanson, d'abord par le mime et par le geste, puis en prononçant des mots isolés, répétitifs ou dont la sonorité lui plaît particulièrement, pour prendre finalement suffisamment d'assurance vis-à-vis de lui-même dans le groupe pour s'approprier des morceaux de phrases entiers. »³⁵

Appelés plus communément *Jazz Chants*, *Nursery rhymes*, ces chansons ou comptines représentent des moyens mnémotechniques se révélant très utiles dans l'apprentissage ou le rebrassage du lexique ou des structures grammaticales. Tel que « The Hello Song » de Caroline Grahams, l'un des Jazz Chants le plus connu (cf annexe 12).

Les albums

Dans L'Apprentissage actif de l'anglais à l'école, Martine Kervran souligne le fait que les histoires « stimulent l'imagination tout en restant proches de la vie quotidienne. Les histoires sont des supports à la fois souples, riches, motivants et authentiques. Leur lecture constitue un moment de plaisir partagé par tous et contribue à la mémoire collective de la classe »³⁶. Ainsi, la narration d'histoires, dont les enfants sont très friands, se présente comme un excellent moyen d'enseigner une

³⁴ Ministère de l'Éducation nationale, Zoom sur les comptines, <http://www.primlangues.education.fr> [en ligne], Paris, (consulté le 16 avril 2017).

³⁵ Fabrice Hyvernat, Les différentes méthodologies d'enseignement de l'anglais à l'école primaire, IUFM de Bourgogne, 2004, p.19.

³⁶ Martine Kervran, L'apprentissage actif de l'anglais à l'école, Bourges, 2000, p.70.

langue étrangère, et les atouts de ce support sont nombreux. Dès le départ, l'album de jeunesse possède un avantage que ne présente pas le manuel scolaire : un attrait incontestable auprès des enfants qui adorent qu'on leur raconte des histoires. La narration d'une histoire captive l'enfant en le laissant entrer dans un monde imaginaire, dans une langue étrangère à la sienne.

Les albums de jeunesse peuvent aussi servir de point de départ à de nombreuses activités en rapport avec la langue et la culture. Comme en témoigne l'album *Two Little Witches*, avec lequel les élèves peuvent apprendre les nombres grâce à la structure répétitive « If one little witch meets one ... that makes two ..., if two little witches meet one ... that make ... » (cf annexe 13), tout en travaillant également le thème culturel d'Halloween. Par le fait, Fabrice Hyvernats revient sur le fait que « faire écouter des histoires permet à l'enseignant de réviser ou d'introduire du vocabulaire et des structures de phrases en présentant la langue aux enfants dans des contextes variés, faciles à se rappeler, qui enrichiront leur réflexion et progressivement deviendront partie intégrante de leur production. »³⁷

En d'autres termes, en permettant l'accès à de nombreuses activités, les albums de jeunesse qui favorisent le maintien d'un bon niveau de concentration chez les jeunes apprenants. Ne négligeons pas non plus le fait qu'écouter des histoires, développe des facultés de concentration nécessaires à tout apprentissage, tel qu'il soit.

Il existe cependant d'autres supports pédagogiques tels que les CD audio pour diffuser des enregistrements, les dessins animés, les films ou encore les total physical response qui développent davantage le « *agir pour comprendre* ». Mise au point par James Asher, le total physical response (TPR) est une méthode d'apprentissage selon laquelle les enfants doivent apprendre d'après ce qu'ils voient, entendent et font. Une approche similaire existe, plaçant les élèves comme acteurs de leurs apprentissages, méthode appelée approche actionnelle.

La perspective actionnelle

Définition

En 2005, le ministère de l'Éducation Nationale a lancé un *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* qui concerne tous les élèves des cycles 2, 3, 4 et lycée. L'objectif de ce plan est d'améliorer le niveau des élèves en langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et

³⁷ Fabrice Hyvernats, Les différentes méthodologies d'enseignement de l'anglais à l'école primaire, IUFM de Bourgogne, 2004, p.21.

internationale, notamment en renforçant les compétences orales des élèves et en s'appuyant sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001. Cette nouvelle perspective figure parmi les piliers de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Nous veillerons donc à décrire cette nouvelle approche actionnelle, sa mise en place dans nos classes puis ce qu'en pensent les enseignants qui en ont fait l'expérience.

Comme l'exprime Christine Tagliante., « le CECR [...] propose un modèle dit « actionnel » peu éloigné de l'approche dite « communicative » mais encore plus ciblé sur les actions que l'apprenant peut faire en langue cible. L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. »³⁸

APPROCHES	CONCEPTION DE LA LANGUE	COMPÉTENCES VISÉES
Méthode audiovisuelle	= ensemble de structures permettant un apprentissage par répétition	Linguistiques « pré-communicatives » à travers des activités de compréhension et de production orales guidées (l'écrit étant un « oral scripturé » comme le souligne Danielle BAILLY- 1997)
Approche communicative et cognitive	= moyen de communication authentique, outil à maîtriser	Linguistiques et fonctionnelles à travers des activités langagières de réception et de production, à l'oral et à l'écrit. De réflexion sur la langue, l'apprentissage, la culture à travers des activités de conscientisation.
Approche actionnelle européenne (Ce que Christian PUREN(2002) appellerait « une perspective co-actionnelle co - culturelle »)	= moyen d'interaction sociale	Linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques orthographiques) Socio - linguistiques (marqueurs linguistiques de relations sociales, conventions de politesse, expressions de sagesse populaire, différences de registres, dialectes et accents) Pragmatiques (compétence discursive, compétence fonctionnelle) à travers des activités langagières de réception, production, interaction, médiation (à l'oral et à l'écrit).

Tableau 2 : Evolution des méthodes d'apprentissages de 1969 à 2005.

Notons ici la définition de l'approche actionnelle rédigée par le CECRL :

« La perspective privilégiée est, très généralement, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant comme **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »³⁹

Deux grands principes se dégagent de la perspective actionnelle :

³⁸ Christine Tagliante, L'évaluation et le Cadre européen commun, Paris : CLE International, 2005, p.36.

³⁹ Unité des Politiques linguistique, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Strasbourg, 2005, p.15.

- Les élèves comme acteurs sociaux.

Le but de l'approche actionnelle est de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, qu'il devienne un citoyen capable d'interagir en dehors du cadre même de l'École. L'enseignant met en activité sa classe et introduit alors la langue et la culture comme outils d'action et pas uniquement de communication. On ne communique plus seulement pour *parler avec l'autre* comme le suggérait l'approche communicative mais pour *agir avec l'autre*.

Selon Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel, « cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales »⁴⁰

- La notion de « tâche »

D'après le CECRL, « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »⁴¹

La tâche (non langagière) se définissant par un verbe d'action : organiser, préparer, sensibiliser, ... met l'apprenant en position d'acteur, comme énoncé précédemment. C'est en accomplissant la tâche que l'apprenant apprend. Celle-ci constitue un scénario d'apprentissage-action, une situation dans laquelle est immergé l'élève. Enfin, la réussite de la tâche apparaît comme objectif final.

La tâche (communicative) se construit autour des cinq activités langagières : la compréhension orale, la production orale en interaction, la production orale en continu, la compréhension écrite, la production d'écrit. Cette tâche est mise au service de l'accomplissement de la tâche (non langagière) et n'est pas un objectif en soi. Elle permet à l'élève d'agir pour réaliser la tâche. Enfin, la tâche (communicative) se définit par un verbe cette fois-ci, de communication : rédiger, écrire, annoncer, ...

Et le rapport à la culture parmi cela ?

L'approche actionnelle encourage l'interaction sociale. Cependant, interagir avec les autres ne se fait que si on comprend les autres tant du point linguistique (savoir parler la langue) que du point de vue

⁴⁰ Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel, *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*, Montevideo, 2010.

⁴¹ Unité des Politiques linguistique, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Strasbourg, 2005, p.16.

culturel (connaître les conventions propres à une communauté différente de la sienne). Pour développer cette compréhension de l'autre et de sa culture, l'enseignant devra transmettre des connaissances à ces élèves. Et c'est au travers de ces connaissances de l'autre, que l'apprenant sera en mesure de le comprendre. Pour cela, le professeur veillera à proposer des tâches qui impliquent des savoir-être et des savoir-faire présentés par le CECRL tels que :

- « la capacité d'établir une **relation** entre la culture d'origine et la culture étrangère.
- la **sensibilisation** à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture. »⁴²

Mise en place d'une séquence dans une perspective actionnelle

D'un point de vue pratique, comment mettre en place l'approche actionnelle ? Quelles en sont les implications pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Amandine Belleville, professeure d'anglais au collège Pierre et Marie Curie de Dreux, a choisi de présenter sa mise en place en classe de langue sous forme de tableau, expliquant « les démarches à suivre pour préparer une séquence pédagogique. A gauche, le point de vue de l'enseignant et à droite celui de l'élève. »⁴³

Tableau 3 : Les démarches à suivre pour préparer une séquence pédagogique dans la perspective actionnelle

Du côté de l'enseignant	Du côté de l'élève
1ère étape : La thématique	
Choisir une des notions culturelles du programme de la classe concernée et déterminer la problématique.	La thématique est en lien avec les centres d'intérêts des élèves.
	
2^{ème} étape : Les objectifs	

⁴² Unité des Politiques linguistique, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Strasbourg, 2005, p.15.

⁴³ Amandine Belleville, Fiche didactique : La perspective actionnelle, Dreux.

Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves.	Exposer à l'élève le but, les objectifs de la tâche qui sera à réaliser.
	
3^{ème} étape : Définir une tâche finale (ou complexe)	
Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves. L'évaluation sommative peut être différente de la tâche finale (ou complexe).	Préciser le produit qui sera à réaliser : quoi? Pour qui? Avec qui? comment? Quand?
	
4^{ème} étape : Prévoir l'évaluation sommative	
L'évaluation sommative porte sur l'activité langagière dominante de la séquence. Penser à intégrer les descripteurs du CECRL, lister les critères de réussite.	Faire face à une situation différente en utilisant les mêmes ressources et en mobilisant les mêmes compétences langagières que celles étudiées en classe.
	
5^{ème} étape : Choisir des supports	
Varié les supports, choisir des supports pour la tâche recensant les outils nécessaires.	Apporter les outils linguistiques, langagiers, culturels nécessaires à la réalisation de la tâche.
	
6^{ème} étape : Organiser sa séquence	
Définir les objectifs de chaque séance, planifier les activités d'entraînements en y intégrant la différenciation pédagogique.	Chercher des solutions (processus), chercher des moyens (stratégies), chercher à communiquer (compétences) pour réaliser une tâche. Les tâches intermédiaires permettent aux élèves de développer des compétences et de s'appropriier les moyens qui lui permettront de réaliser une tâche finale (ou complexe).
	
7^{ème} étape : Evaluer sa séquence	
Les élèves ont-ils réussi la réalisation de la tâche finale (ou complexe) ? Qu'entend-on par succès de la tâche ?	Mobilisation des connaissances, stratégies et  habiletés pour faire face à une situation nouvelle, degré d'investissement dans le projet, degré de réussite à l'évaluation sommative en fonction du niveau atteint par chaque élève . Evaluation positive (niveaux du CECRL)

L'avis des enseignants

Intéressons-nous maintenant à ce que les enseignants, premiers applicateurs de cette approche d'apprentissage actionnelle, nous disent.

Après avoir effectué un bref sondage autour de trois questions :

- Connaissez-vous l'approche ou perspective actionnelle ?
- Si oui, la mettez-vous en place dans vos classes ?
- Si oui, que pensez-vous de cette approche qui place l'élève comme acteur de son apprentissage tant culturel que linguistique ?

Les résultats de mon sondage sont malheureusement bien maigres puisque sur trois écoles différentes, comptant au total 18 enseignant(e)s, plus ou moins expérimentées, aucun(e) enseignant(e) ne connaissait l'approche actionnelle.

J'ai donc décidé d'étendre mon public et d'aller interroger les enseignants de France sur un forum de discussion Internet. La plupart semblent être d'accord sur le fait que cette approche est très intéressante en théorie. Là où les doutes se font sentir est dans la mise en application de cette approche. Comme en témoigne par exemple « Smithro » enseignant en Collège, en REP (anciennement ZEP) :

« Je me heurte également à des difficultés concernant cette fameuse approche actionnelle. Je travaille en ZEP et, après avoir surmonté mes réticences, j'ai décidé de m'y mettre. Résultat : Cela fonctionne bien pour un groupe sur six ! Mais pas parce que cette méthode est géniale, non, ce sont de bons élèves et n'importe quelle méthode fonctionnerait tout aussi bien. En revanche dans les groupes faibles (très fortement majoritaire), les élèves sont perdus. J'ai même un groupe de sixième où je me suis réorienté en cours d'année vers une méthode plus classique, car j'avais constaté que d'un cours sur l'autre, les élèves ne se rappelaient même plus du scénario ! En conclusion, je dirais que cette approche actionnelle peut fonctionner avec des classes de niveau correct, mais avec des élèves faibles et indisciplinés, cela peut déboucher sur une catastrophe. »⁴⁴

Afin de préparer les élèves à ces éventuelles situations, l'enseignant considèrera l'élève comme acteur de ses apprentissages. Mais comment procéder ?

⁴⁴ Forum de discussion, L'approche actionnelle, qu'en pensez-vous ?, <http://www.neoprofs.org>, 2009.