

BOZENA BILLEREY

APPROCHE ACTIONNELLE:
LA PÉDAGOGIE DE PROJET DANS L'APPRENTISSAGE
DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES
DANS LE MILIEU SCOLAIRE EN FRANCE

PRECONISATIONS DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Une des priorités stratégiques de l'Union européenne à travers le Conseil européen de Lisbonne de 2000 est la maîtrise d'au moins deux langues vivantes étrangères afin que chaque citoyen européen ait la possibilité de se déplacer facilement au sein des Etats membres. La promotion du plurilinguisme devient un enjeu pour la construction de l'Europe.

Afin d'atteindre cet objectif de la promotion de l'Europe plurilingue et pluriculturelle, la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a pris l'initiative de publier en 2001 le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ainsi que le Portfolio Européen des langues (PEL). Le but est de proposer des pistes de réflexion pour une nouvelle approche de l'enseignement des langues vivantes étrangères, fondée sur la notion de l'action : l'approche actionnelle. Les objectifs, les méthodes d'enseignement, d'apprentissage, les modalités d'évaluation sont repensés. L'apprenant est au centre de l'apprentissage mais il est surtout considéré comme un acteur social qui doit accomplir des tâches dans un environnement donné. De plus, la langue représente non seulement un outil de communication, mais aussi un vecteur de la culture, un outil qui permet d'interagir avec les autres dans la société.

En outre, l'approche actionnelle met l'accent sur la notion de compétences car on considère que l'élève est capable d'utiliser concrètement ce

qu'il apprend, dans d'autres situations de communication (à l'école ou ailleurs), dans d'autres tâches ce qui lui permet de mieux se préparer à la vie scolaire, étudiante, professionnelle ou aux voyages.

La France est très attachée à la diversité linguistique et promeut l'enseignement des langues étrangères mais son système éducatif dans ce domaine a été remis en question dans une évaluation publiée en 2004 par Bonnet et Levasseur (Bonnet & Levasseur, 2004 in Goullier, 2006). Il s'agit d'une évaluation des compétences des élèves de 15 et 16 ans qui apprennent l'anglais. Leur niveau a été nettement inférieur par rapport à celui des élèves du même âge dans 6 autres pays européens.

Par conséquent, des mesures ont été prises par l'Etat français pour l'amélioration du système éducatif français en matière de l'enseignement des langues vivantes. Ainsi, le Ministère de l'Education Nationale a lancé en 2005 le Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes. L'apprentissage des langues à l'école primaire a été rendu obligatoire. La pratique d'une langue vivante étrangère a été incluse dans les sept compétences clés du socle commun de connaissances et de compétences à valider en fin de collège selon le décret du 11 juillet 2006.

C'est dans ce contexte que la France a décidé d'adopter et de promouvoir le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Les objectifs de l'enseignement des langues au cycle 3 de l'école primaire ont été basés sur le CECRL dès l'année 2002. La même chose a été mise en place pour le second degré : dès l'année 2005 les programmes des cours de langues ont été réalisés en lien avec les principes du CECRL.

En outre, le Bulletin officiel du 26 avril 2007 ainsi que celui du 29 avril et du 30 septembre 2010 incite l'Education nationale à sensibiliser les élèves aux différentes cultures, à éveiller leur sens critique, à les inciter à s'ouvrir vers l'extérieur.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne tient, en revanche, pas une place prépondérante dans les programmes de l'école maternelle. Le Bulletin officiel du mois de juin 2008 concernant les programmes des écoles maternelles met en évidence la compétence du «devenir élève» en favorisant le vivre ensemble. Les élèves de maternelle apprennent déjà à respecter les autres et à respecter les règles de vie en société. L'enfant doit travailler en groupe avec les autres que ce soit dans des activités quotidiennes d'apprentissage ou dans des projets. L'enfant pourra de cette manière-là s'enrichir grâce aux connaissances des autres et apporter son savoir, savoir-faire et savoir-être.

Le bulletin officiel de 2012 précise juste qu'une sensibilisation à la langue étrangère peut être proposée en CP. Il s'agit d'éveiller les enfants de maternelle aux langues étrangères par le jeu.

Le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a édité en mars 2016 un document intitulé «Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale» dans le but d'accompagner les professionnels de l'éducation et notamment les enseignants de langues étrangères et régionales en cycles 2, 3 et 4. Le document donne des conseils pour savoir comment susciter le plaisir et l'envie d'apprendre des langues vivantes, renforcer l'exposition aux langues et aux cultures, s'ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. Les enseignants y trouveront des conseils pour leurs pratiques pédagogiques avec différents types d'approches.

Les préconisations des différentes instructions officielles ont eu rapidement une répercussion sur les pratiques de classe de langue. Il est devenu important d'amener les élèves à réaliser des tâches pour leur permettre de passer d'un usager de la langue à un acteur social autonome. Il doit réaliser des actions avec d'autres élèves selon les principes de l'approche actionnelle.

PEDAGOGIE DE PROJET

Un des moyens d'action en didactique des langues vivantes étrangères est la pédagogie de projet qui permet à l'apprenant d'être en situation d'acteur social et de participer à un projet collectif avec d'autres personnes dans un contexte authentique. Le domaine 2 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, p. 4) qui concerne les méthodes et les outils pour apprendre les langues étrangères précise cela en disant notamment que: «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. [...] L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres».

DIMENSION HISTORIQUE DE LA PEDAGOGIE DE PROJET

La première personne qui propose le concept de la pédagogie de projet est le philosophe, le pédagogue pragmatiste américain, John Dewey (1859-1952) qui dans les années 1930 lance une devise: *learning by doing*, c'est-à-dire, apprendre en faisant (Tilman, 2004, p. 28). Il considère que l'enfant peut apprendre en agissant, en faisant une expérience d'apprentissage en action. Il doit être actif pour mieux se préparer à vivre en société, avec les autres.

John Dewey crée l'Ecole Nouvelle (un genre de laboratoire) où il propose des activités manuelles qui sont pour lui un vrai support de l'activité intellectuelle. Il insiste également sur le lien avec l'extérieur: les enfants doivent participer aux activités de type social que ce soit au niveau familial ou dans d'autres contextes à l'extérieur de la classe. La dimension sociale est particulièrement importante pour Dewey (Perrichon, 2008, p. 86). Les activités proposées doivent correspondre aux besoins des apprenants et se faire de manière spontanée et libre. Les enseignants doivent utiliser l'intérêt des élèves comme levier de leur développement. Le projet occupe une place importante à l'école et suppose une participation active des élèves même si l'élaboration d'un projet reste complexe.

Un autre pionnier de la pédagogie de projet est William H. Kilpatrick, professeur des mathématiques et psychologue américain, membre du Teachers Collège de l'Université de Columbia. Il écrit en 1918 une étude théorique *The Project Method* où il explique que le travail sur un projet est quelque chose qui plaît, donc qui apporte une certaine satisfaction.

Au XX^{ème} siècle, nous assistons en Europe à la naissance d'un nouveau courant pédagogique de l'Education Nouvelle avec la participation active des pédagogues comme : Célestin Freinet (1896-1966) en France, Maria Montessori (1870-1952) en Italie, Ovide Decroly (1871-1932) en Belgique, Édouard Claparède (1873-1940) en Suisse. Ils ont nourri les Sciences de l'Education et ont essayé de remédier au manque de motivation en classe. Ils ont partagé l'approche de Dewey en proposant des dispositifs pédagogiques permettant de rendre l'élève actif afin qu'il travaille avec plaisir, intérêt et de manière collective.

Célestin Freinet, instituteur français, joue un rôle important en France dans le domaine de l'éducation. Il travaille dans un contexte rural et se rend compte rapidement que les moyens financiers lui manque cruellement pour mettre en place les principes de l'Ecole Nouvelle. Il s'adapte à la situation et

arrive à mettre en place différentes techniques qui permettent de développer le sens inductif de l'apprentissage à partir des expériences concrètes en classe ou à l'extérieur: le journal scolaire par le biais de l'introduction de l'imprimerie, l'auto-évaluation faite par les élèves ce qui est une vraie révolution, l'introduction du cinéma et de la radio en classe, l'organisation des promenades à l'extérieur dans un but pédagogique, l'apprentissage avec le jeu etc.

De plus, Freinet accepte l'erreur car il considère qu'elle pousse les apprenants à continuer à travailler, à essayer à nouveau, à rectifier. L'erreur fait partie de l'apprentissage.

La dimension pratique et sociale de la langue prônée par l'ensemble des pédagogues cités ci-dessus, rappelle les principes de l'approche actionnelle actuelle. On retrouve l'importance de l'expérience dans les projets mis en place ainsi que la dimension sociale des activités proposées.

La pédagogie de projet a vu son essor en France dans les années 70 et 80 grâce aux textes ministériels qui prônent différents types de projets dans le système éducatif: projet d'établissement, pédagogiques, éducatifs etc. La pédagogie de projet est intégrée notamment dans les instructions officielles grâce à la loi d'orientation de juillet 1989.

Il s'agit surtout dans ces années-là plutôt des projets pédagogiques qui ont une incidence sur l'organisation des enseignants mais pas de vraie pédagogie de projet qui se réalise dans le cadre des apprentissages. On trouve aujourd'hui des travaux pratiques au lycée avec, entre autres, les Travaux Personnels Encadrés (TPE).

FONDEMENTS THEORIQUES DE LA PEDAGOGIE DE PROJET

Les fondements théoriques de la pédagogie de projet sont puisés dans les travaux de trois chercheurs : Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962) et Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934).

Jean Piaget est un des pères fondateurs de la psychologie du développement cognitif de l'enfant. Selon lui (Piaget, 1975), l'intelligence chez l'être humain se développe et évolue avec le temps avec l'existence de différents processus cognitifs qui vont se décomposer en stades par catégories d'âge. Chaque stade correspond à un palier d'équilibration car il peut être influencé par l'extérieur. L'intelligence de l'enfant se construit progressivement, il comprend le monde de manière différente au fur et à mesure qu'il avance dans l'âge.

Les quatre stades évoqués par Piaget sont les suivants :

- Le stade sensori-moteur de la naissance à deux ans
- Le stade préopératoire de 2 à 6 ans
- Le stade opératoire concret de 7 à 11 ans
- Le stade opératoire formel de 11 à 16 ans.

Les stades qui nous intéressent le plus sont ceux à partir de l'âge de 2 ans. Ce n'est que vers 2-3 ans justement que l'enfant commence à porter l'attention sur lui pour justifier sa présence dans un groupe. Il va s'orienter vers les autres pour attirer son regard en prenant un objet dans sa main et en le lui donnant. L'enfant commence à ce moment-là à s'exprimer avec autrui mais il reste egocentrique car il reste enfermé dans ses opinions. Il est en même temps très curieux de découvrir le monde qui l'entoure, l'espace.

Pendant le stade opératoire concret de 7 à 11 ans l'enfant se socialise, il prend en compte l'avis de son entourage. Il peut raisonner de manière concrète et logique en se référant à sa propre expérience ce qui est très utile dans la pédagogie de projet. Il manifeste de l'intérêt au monde extérieur, il s'ouvre à lui. Il est capable de coopérer avec les autres et de se décentrer.

Le stade opératoire formel de 11 à 16 ans permet à l'enfant d'effectuer des opérations logiques, abstraites, de raisonner avec des hypothèses ce qui est également très utile lorsqu'on participe à un projet dans une classe de langue.

L'intelligence de l'enfant se développe grâce à l'adaptation à une situation nouvelle, une réponse trouvée à un problème rencontré. L'enfant se construit de manière continue, il progresse tout le temps. Le courant de Piaget (le constructivisme) met en avant le rôle actif de l'enfant dans le processus de l'apprentissage. Selon lui, la pensée humaine se développe grâce aux capacités motrices. C'est bien l'action, l'expérience, la découverte de tous les jours qui permettent à l'enfant de se développer au niveau cognitif.

Piaget explique que l'enfant progresse intellectuellement grâce à deux mécanismes: l'assimilation (l'intégration de nouvelles expériences de l'extérieur dans les structures existantes) et l'accommodation (modification des structures existantes par les nouvelles expériences).

L'enseignant co-construit le sens avec l'enfant tout en laissant l'enfant autonome ce qu'on retrouve dans le CECRL et la pédagogie de projet. L'apprentissage est en effet le résultat de l'activité de l'enfant.

Henry Wallon analyse également l'évolution du développement d'un enfant en disant qu'il existe, selon lui, deux paliers qui incluent sept stades:

- Le palier centripète: où l'enfant se centre sur la construction de soi, de la vie affective et sociale avec les stades suivants :
 - Le stade sensori-moteur et projectif de 1 à 3 ans.
 - Le stade du personnalisme de 3 à 6 ans.
- Le palier centrifuge : l'enfant se tourne vers le monde extérieur pour acquérir de nouvelles connaissances. L'enfant se tourne vers l'action sur les choses.

Là aussi, le stade qui nous intéresse le plus par rapport à la pédagogie de projet commence à l'âge de 3 ans. La personnalité de l'enfant se manifeste de plus en plus. Il s'affirme dans un groupe et prend conscience de sa place au sein d'un groupe.

Henri Wallon rappelle que l'enfant a besoin de trouver sa place dans un groupe car il est un être social. Il s'affirme petit à petit grâce notamment à la maîtrise du langage. C'est en étant en interaction avec les adultes qu'il développe son intelligence (il s'agit ici de l'intelligence représentative) et son affectivité. Ces adultes guident l'enfant, le stimule en créant une ambiance chaleureuse et intime.

Un des concepts les plus importants pour Wallon est celui de l'émotion et de son caractère social. Pour lui, les facteurs affectif, social et biologique sont inséparables, ils se complètent durant le développement de l'enfant. Lorsqu'il se trouve face à une situation difficile, il l'affronte ce qui lui permet de développer l'intelligence des situations.

Henri Wallon fait partie du mouvement de l'Education Nouvelle et élabore ce qu'il appelle le plan Langevin-Wallon où il présente l'organisation du système scolaire. Pour lui, l'enseignant est responsable de l'enseignement, il guide, organise les activités pour permettre à l'enfant d'apprendre au mieux, d'agir et de penser tout en prenant en compte sa spécificité. L'école ne doit pas être coupée de l'extérieur.

Lev Vygotski, quant à lui, considère que tout développement cognitif s'effectue en lien avec la vie sociale et les interactions avec les autres en prenant en compte la sociabilité humaine et l'affectivité. C'est en étant en contact avec l'adulte et en collaborant avec les autres qu'on se développe psychologiquement et intellectuellement avec les outils comme le langage, la réflexion etc. En effet, l'enfant n'apprend pas à parler seul mais à l'aide des autres, son entourage.

Vygotski distingue ce que l'enfant peut apprendre seul de ce qu'il peut apprendre avec les autres. Il illustre cela avec la notion de *Zone Proximale de Développement*: l'espace entre les tâches que l'enfant peut réaliser lui-

même et celles qu'il ne peut réaliser qu'avec l'aide d'un adulte. Le développement du langage se fait grâce à la présence d'un médiateur qui permet le développement des fonctions cognitives de l'enfant. Il prend en compte le niveau du développement de l'enfant et évalue celui auquel il peut accéder, c'est-à-dire sa ZPD.

Nous pouvons faire le parallèle avec le développement cognitif et langagier pendant l'apprentissage des langues étrangères: cette médiation peut être appliquée dans une relation entre l'enseignant et l'apprenant de langue étrangère.

Avec ces trois chercheurs, nous avons vu que l'enfant est dès sa naissance tourné vers lui-même. Il doit apprendre progressivement à vivre avec les autres et à accepter les règles de vie sociale. L'école est un lieu privilégié pour développer sa personnalité, définir son rôle et sa place dans un groupe. Grâce à ces trois scientifiques, nous voyons que l'apprentissage n'est pas si simple, il ne consiste pas uniquement en apprentissage avec de la transmission (Vanthier, 2009, p. 21) mais avec un apprentissage où l'enfant est en action avec des approches pédagogiques variées ce qui permet en plus de toucher à l'intelligence de l'enfant. Nous savons, par ailleurs, qu'il existe plusieurs types d'intelligences (Gardner, 2001): verbale, logicomathématique, visuospatiale, kinesthésique, musicale, «du naturaliste», interpersonnelle, intrapersonnelle. Nous faisons appel à la majorité de ces intelligences au quotidien. Les enseignants peuvent donner l'occasion aux apprenants de faire appel justement à ces intelligences multiples pendant l'apprentissage d'une langue étrangère et tout particulièrement pendant la mise en place d'un projet.

DEFINITION DE LA PEDAGOGIE DE PROJET

Nous retrouvons le terme «projet» dans de nombreux domaines aujourd'hui, non seulement éducatif mais aussi professionnel ou privé. A partir du moment où on se fixe un objectif et qu'on regarde quels moyens peut-on utiliser pour atteindre cet objectif, on peut considérer être en mode «projet». Cros (1994, p. 802) propose une définition du projet en disant qu'il s'agit d'un: «paradigme valorisant l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre».

Appliquer la pédagogie de projet signifie qu'on laisse la possibilité aux élèves de décider de manière collective de construire leur apprentissage, une

activité selon l'objectif fixé. Les activités proposées donnent du sens aux apprenants. Ils peuvent en plus réutiliser les savoirs acquis dans d'autres situations de la vie quotidienne comme cela est spécifié par Huber (1999, p. 43): «On appellera donc 'projet': une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés». Cela est également souligné par Le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui donne une définition de la pédagogie de projet particulièrement adapté au cycle 4 (2016, p. 12): «La démarche de projet repose sur un pilotage de l'apprentissage par la réalisation finale attendue de l'élève. Celui-ci, placé en situation de résolution de problèmes, participe au processus d'apprentissage et prend en charge les étapes du projet. Le projet peut être individuel ou collectif (appui sur la coopération)».

A cela, nous pouvons ajouter que le statut de l'apprenant change: il est acteur de son projet, car il construit ses connaissances petit à petit, il n'exécute plus ce que l'enseignant lui dit. La relation pédagogique avec l'enseignant change en même temps, il n'est plus maître de tout le déroulement de l'activité, il guide au départ de manière plus ou moins importante, il fixe les objectifs du projet, définit les finalités et laisse les apprenants exprimer leur créativité.

CARACTERISTIQUES DE LA PEDAGOGIE PAR PROJET

Une des caractéristiques principales de la pédagogie de projet est le fait qu'elle débouche sur une production (Duverger, 2009, p. 109). La production finale est un objet de communication ce qui est très important dans un cours de langues car l'apprenant a la possibilité de communiquer avec les autres et à la même occasion d'améliorer son oral et son écrit, d'acquérir de nouveaux savoirs, savoir-faire qui sont en plus co-construits.

De nombreux projets peuvent être conduits quel que soit le niveau et l'âge des apprenants. L'action dans laquelle les apprenants se trouvent facilite l'apprentissage des langues et les pousse à en savoir plus car s'occuper d'un projet fait naître le désir d'apprendre, la motivation (Bourguignon, 2009, p. 60). De plus, tous les élèves peuvent y participer, personne n'est exclu.

Il s'agit d'une pédagogie qui permet aux apprenants de participer collectivement à un projet, de développer de la motivation, de la responsabilité. Le fait de travailler en groupe permet de développer l'agir social et l'autonomie. Le projet présente un aspect fédérateur pour tout le groupe.

Cette démarche s'inscrit dans une certaine durée car les apprenants se tâtonnent, font des erreurs et construisent le projet par étapes (Lebrun, 2007, p. 100). Les apprenants peuvent exprimer leur imagination et leur créativité en se basant sur des activités qui sortent du manuel obligatoire. Pour cela, une ambiance conviviale est essentielle pour qu'un projet réussisse car les apprenants ne doivent pas appréhender de prendre la parole. Ils éprouvent en général une certaine fierté d'arriver à un produit fini.

Duverger suggère plusieurs étapes dans le déroulement d'un projet (2009, p. 109):

- Les professeurs et les apprenants choisissent et définissent tout d'abord le projet de manière commune. Ils décident de la finalité du projet, se répartissent les tâches et se mettent d'accord sur le calendrier ce qui permet de responsabiliser tout le monde.

- Dans la deuxième phase, les apprenants réalisent les tâches en groupes (recherche de la documentation par exemple, mais aussi enquêtes, interviews, dessins etc.).

- La troisième phase est une synthèse de ce qui a été fait pour en faire un produit final.

Puren (2010, p. 52) propose, quant à lui, un modèle de pédagogie de projet avec les étapes suivantes : conception → documentation →← exploitation/préparation → production →← exploitation.

Bourguigon (2009, p. 75) précise que ce type de démarche n'est pas toujours facile à mettre en place pour plusieurs raisons:

- L'enseignant doit souvent choisir un thème qui correspond au programme imposé par les Instructions officielles alors que pour maintenir la motivation des apprenants, le projet doit être initié à partir de leurs envies, de leurs besoins et d'une thématique concrète de la vie quotidienne. Cela se négocie entre l'enseignant et ses élèves. Un enseignant de langues étrangères, tout en respectant le programme imposé, peut varier les supports pédagogiques pour rendre les cours dynamiques.

- Les documents trouvés pour la réalisation du projet doivent correspondre au niveau langagier des apprenants. La même chose pour la production finale demandée: elle doit correspondre au niveau des apprenants pour

qu'ils ne se découragent pas. Le Cadre Européen de Référence pour les Langues peut être une grande aide pour veiller au respect des niveaux

- On définit en principe d'abord les missions et on cherche les documents ensuite mais on constate par expérience que le contenu des documents trouvés peut faire changer la mission.

Nous nous interrogeons aujourd'hui, 15 ans après la publication du CECRL avec entre autres, la notion de la pédagogie de projet dans l'enseignement des langues, sur les évolutions réelles des pratiques pédagogiques en classe de langue. Puren (2009, p. 126) pense que «la pédagogie du projet n'est jamais parvenue à s'imposer en didactique des langues-cultures en France, tant scolaire qu'aux adultes, tant pour les langues vivantes étrangères que pour le français langue étrangère».

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de mener une enquête auprès des enseignants de langues pour connaître les pratiques pédagogiques actuelles.

PRESENTATION DE L'ENQUETE

Nous avons élaboré un questionnaire qui a été soumis à 50 enseignants de langues de collège de la région de Toulouse.

Notre questionnaire s'adresse aux enseignants de langues étrangères, quelle que soit la langue enseignée, sans distinction de sexe, exerçant en collège. Nous n'avons pas ciblé davantage l'orientation des questionnaires afin d'obtenir des profils variés, tant sur le parcours professionnel, l'ancienneté, l'âge ou le type d'enseignement d'exercice. Nous nous sommes adressés aux établissements privés d'enseignement catholique sous contrat d'association avec l'Etat à Toulouse.

L'effectif ayant répondu au questionnaire est de 50 enseignants avec les profils suivants:

- 14 enseignants ont entre un et dix ans d'expériences professionnelles, 17 entre 11 et 20 ans d'expériences, 11 entre 21 et 30 ans d'expérience et 8 entre 31 et 40 ans d'expériences.

- 56% des enseignants ont une formation de bac +3 et 44% ont un niveau bac +4 ou +5.

- Plus de la moitié (57%) a bénéficié, soit au sein de sa formation initiale, soit par le biais d'une formation continue d'un enseignement sur le CECRL et l'approche actionnelle.

Nous avons choisi de travailler sur un questionnaire composé de 10 questions s'adressant à des professeurs de langues de collège afin d'analyser la réalité de leurs pratiques en matière de la pédagogie de projet.

Le questionnaire comporte 10 questions articulées autour de la mise en pratique de la pédagogie de projet dans une classe de langue :

1. Définition de la pédagogie de projet.
2. Déroulement type d'un projet.
3. Types de projets mis en place.
4. Fréquence de projets mis en place.
5. Difficultés rencontrées.

Au sein de ces questions, nous avons à la fois des questions de fait et des questions d'opinion: à choix multiples, à échelles d'attitudes, fermées, ouvertes.

Le questionnaire a fait l'objet d'un pré-test auprès des collègues qui font partie de l'équipe enseignante de l'Institut Catholique de Toulouse afin de juger de la compréhension des questions posées et d'y apporter, le cas échéant, les modifications nécessaires.

RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Nous allons présenter les résultats du questionnaire de manière synthétique en sélectionnant les réponses qui nous permettront d'avoir une vision globale sur l'utilisation de la pédagogie de projet dans les collèges privés à Toulouse:

Définition de la pédagogie de projet	79% des enseignants interrogés définissent la pédagogie de projet comme une action qui permet de réaliser un produit final selon les objectifs fixés par l'enseignant. 21% des enseignants ont défini le projet plutôt comme une tâche courte à réaliser en classe sous la responsabilité de l'enseignant qui fixe les objectifs et encadre chaque activité. 62% ont insisté sur l'aspect collectif et fédérateur.
Déroulement type d'un projet	La première phase: seuls 24% des enseignants choisissent et définissent le projet de manière commune avec les apprenants. Ils décident ensemble de la finalité du projet, se répartissent les tâches et se mettent d'accord sur le calendrier. 76% des enseignants décident seuls de la thématique du projet, de la finalité, de la répartition des tâches et du retro-planning. 58% des enseignants ont répondu que dans la deuxième phase, les apprenants réalisent les tâches en groupes (re-

	<p>cherche de la documentation par exemple, mais aussi enquêtes, interviews, dessins etc.) de manière autonome, en classe et à l'extérieur. 42% préfèrent encadrer cette phase en étant présent à chaque étape de la réalisation du projet.</p> <p>La troisième phase est une synthèse de ce qui a été fait pour en faire un produit final. 92% des répondants disent que le produit final est exigé, évalué et présenté devant les camarades. 8% s'arrêtent avant la réalisation du produit final.</p>
Types de projets mis en place	<p>La majorité des enseignants (68%) ont fait travailler leurs élèves sur des projets qui ont été montrés uniquement en classe, 22% au sein de l'école, 10% hors école.</p> <p>Les projets sont de différents types: spectacles, expositions, journal scolaire, un goûter de Noël, une visite de la ville en langue étrangère, organisation d'une fête ou d'une rencontre gastronomique.</p>
Fréquence de projets mis en place	<p>35% des enseignants font 1 seul projet/an. 21% font 2 ou plus de projets/an. 26 % font un seul projet tous les 2 ans. 18% ne font jamais de projet en classe de langues.</p>
Difficultés rencontrées	<p>Pour 55% des enseignants, le CECRL ne présente pas de véritable méthodologie didactique à appliquer en classe. Il leur manque un outil pédagogique efficace pour mettre en place un projet.</p> <p>61% des enseignants estiment ne pas être assez bien formés à la pédagogie de projet.</p> <p>53% des enseignants estiment ne pas avoir assez de temps pour mener à bien un projet avec leurs élèves car ils doivent réaliser des programmes parfois contraignants.</p> <p>Pour 32% des enseignants, le manque de financement par l'établissement freine certains projets.</p> <p>11% des enseignants ont déjà rencontré des problèmes culturels avec leurs apprenants: certains élèves de nationalité asiatique (chinois ou sri-lankais) ne sont pas habitués à travailler dans ce type de pédagogie ce qui a complètement freiné l'activité.</p> <p>La pression de l'établissement pour 43% des enseignants pour réaliser un projet est un frein pour la motivation des enseignants et des élèves.</p>

CONCLUSION

L'intérêt pour la pédagogie de projet s'est manifesté depuis de nombreuses années dans les cours de langues étrangères. Les projets présentent une opportunité pour les apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances, des savoir-faire, d'améliorer le niveau en langues, de travailler de manière collective en étant motivé et responsabilisé.

L'enquête que nous avons menée nous montre qu'en réalité, la mise en place de ce type de pédagogie n'est pas toujours facile, les enseignants rencontrent des difficultés et se trouvent face à des contraintes qui freinent parfois l'envie de se lancer.

Nous avons noté plusieurs difficultés chez les enseignants que nous avons interrogés:

- Le CECRL ne présente pas de véritable méthodologie didactique à appliquer directement en classe de langue pour mettre en place une pédagogie de projet. Cela reste abstrait, les enseignants manquent d'outils concrets.
- Les enseignants ne sont pas tous formés à la pédagogie de projet et l'approche actionnelle. Par conséquent, les projets sont difficiles à mener, les enseignants se trompent de rôle: ils décident à la place des apprenants ou ne fixent pas d'objectifs précis (76% des enseignants interrogés).
- D'autres contraintes peuvent s'avérer bloquantes: manque de temps et de finances.
- Les enseignants peuvent rencontrer des problèmes culturels: certaines cultures ont des habitudes d'apprentissage différentes et rencontrent des difficultés à travailler selon les principes de l'approche actionnelle.
- Les enseignants peuvent subir une pression de l'établissement dont ils dépendent pour obtenir un résultat ce qui fait que les apprenants et les enseignants perdent la motivation.

Ces contraintes pèsent suffisamment pour que 35% des enseignants fassent seulement 1 projet/an, 26% un seul projet tous les 2 ans et 18% aucun projet en classe de langues.

BIBLIOGRAPHIE

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Paris: Didier.
- BORDALO, I., GINESTET, J-P. (2006). Pour une pédagogie du projet. Paris-Barcelone: Hachette éducation-Diffusion Français Langue Etrangère.
- BOURGUIGNON, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In: M.-L. LIONS-OLIVIERI, Ph. LIRIA (ed.), L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: onze articles pour mieux comprendre et faire le point (p. 49-77). Barcelone-Paris: Diffusion FLE- Editions Maison des langues.
- Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture NOR: MENE1506516D décret n° 2015-372 du 31-3-2015 – J.O. du 2-4-2015 MENESR – DGESCO A1-2.
- CROS, F. (1994). Projet. In: P. CHAMPY, C. ETEVE (ed.), Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation (p. 802-806). Paris: Nathan.

- DUVERGER, J. (2009). L'enseignement en classe bilingue. Paris: Hachette Français Langue Etrangère.
- GARDNER, H. (2001). Les intelligences multiples. Paris: Retz.
- GOULLIER, F. (2006). Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue: Cadre européen commun et Portfolios. Paris: Didier.
- HUBER, M. (1999). Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves. Lyon: Chronique Sociale.
- LEBRUN, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: quelle place pour les TIC dans l'éducation? Bruxelles: De Boeck Université.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2016). Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. Eduscol. Informer et accompagner les professionnels d'éducation. Cycles 2, 3 et 4.
- PERRICHON, E. (2008). Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle. Thèse de doctorat. Université Jean Monnet, Saint-Etienne, sous la direction de C. Puren.
- PERRICHON, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet: de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. «Synergies Pays Riverains de la Baltique» 6, 91-111.
- PIAGET, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement. Paris: PUF.
- PUREN, Ch. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In: M.-L. LIONS-OLIVIERI, Ph. LIRIA (ed.), L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: onze articles pour mieux comprendre et faire le point (p. 119-137). Barcelone: Diffusion FLE.
- TILMAN, F. (2004). Penser le projet: concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice. Lyon: Chronique Sociale.
- VANTHIER, H. (2009). L'enseignement aux enfants en classe de langues. Techniques et pratiques de classe. Paris: CLE International.

APPROCHE ACTIONNELLE:
LA PÉDAGOGIE DE PROJET DANS L'APPRENTISSAGE
DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES DANS LE MILIEU SCOLAIRE EN FRANCE

Résumé

La pédagogie de projet proposée dans le cadre de l'approche actionnelle est un des dispositifs pédagogiques utilisés en cours de langues vivantes aujourd'hui en France. Elle permet à l'enseignant d'innover les pratiques de classe et à l'apprenant d'être en situation d'acteur social, de participer à un projet collectif avec d'autres acteurs dans un contexte authentique de communication. Nous proposons ici de faire une synthèse des préconisations des instructions officielles en France dans ce domaine, des fondements théoriques, de la définition et des caractéristiques de la pédagogie de projet ainsi que des résultats d'une enquête réalisée auprès de 50 enseignants de langues vivantes dans le milieu scolaire en France.

Mots clés: approche actionnelle; pédagogie de projet; apprentissage des langues étrangères.

METODA AKTYWIZUJĄCA:
PEDAGOGIKA PROJEKTU W UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH
W SZKOŁACH WE FRANCJI

Streszczenie

Pedagogika projektu zaproponowana w ramach podejścia zorientowanego na działanie jest jednym z narzędzi pedagogicznych używanych w klasach języków obcych we Francji. Pozwala nauczycielowi wprowadzać innowacje w praktykach lekcyjnych, a uczniom być aktorem społecznym, uczestniczyć w zbiorowym projekcie z innymi aktorami w prawdziwym kontekście komunikacji. Autorka proponuje syntezę zaleceń oficjalnych instrukcji we Francji w tej dziedzinie, podstawy teoretyczne, definicję i charakterystykę pedagogiki projektu, a także wyniki ankiety przeprowadzonej wśród 50 nauczycieli języków obcych w środowisku szkolnym we Francji.

Słowa kluczowe: metoda aktywizująca; metoda projektu; nauka języków obcych.

ACTION APPROACH – LEARNING BY PROJECT IN THE MODERN LANGUAGE
CLASSROOM IN FRANCE

Summary

Learning by project is one of the pedagogical tools currently being used in French modern language classrooms as part of the 'action approach'. It allows the teacher to innovate in the classroom and it allows the learner to be a social actor, to participate in a collective project with other learners in an authentic communication situation. We will summarize the official instructions given by the French government concerning this approach and give the theoretical framework used, the definition and the characteristics of Learning by Project. We will also give the results of a poll carried out with fifty modern language teachers working within the French school system.

Key words: action approach; learning by project; foreign language learning.