

Jovica M. Mikić<sup>1</sup>  
Université de Banja Luka  
Faculté de Philologie  
Département d'études romanes

## LA CONCEPTION DIDACTIQUE DES PROJETS DANS LA MÉTHODE #LA CLASSE A2\*

Résumé : *Dans cet article, nous examinons la conception des projets dans la méthode de FLE pour adolescents, #La Classe A2. Après avoir établi huit critères d'analyse, nous considérons les trois aspects suivants de l'objet de la recherche : la prise de positions, de la part des auteurs, concernant le rôle des projets dans la méthode ; la distribution des rubriques destinées aux projets, ainsi que leur contenu, dans le livre de l'élève et dans le guide pédagogique ; l'élaboration détaillée de la démarche méthodologique dans le cadre d'un projet particulier. Une attention particulière portée à la conception des projets est confirmée par les éléments suivants : la référence à des documents didactiques ; la formulation des titres des unités didactiques et des leçons ; la présentation du projet sur la page d'ouverture de l'unité didactique ; les propositions pour sa réalisation par étapes dans les quatre leçons ; les conseils et explications supplémentaires dans le livre du professeur. Dans cette méthode, nous découvrons la concrétisation cohérente des principes relatifs à la perspective actionnelle, selon laquelle les activités langagières prennent leur pleine signification dans la réalisation de tâches contextualisées et authentiques. L'utilisation de cette méthode dans l'enseignement institutionnel du FLE pourrait contribuer à l'innovation du processus de formation, mais en même temps elle nécessiterait le changement partiel de l'approche communicative : la mise en question des objectifs établis, la modification de manières d'enchaîner les activités didactiques, la recherche des modalités d'évaluation pertinentes.*

Mots-clés : *projet, tâche, perspective actionnelle, méthode de FLE, unité didactique.*

<sup>1</sup>jovica.mikic@ff.unibl.org

\* Cet article est élaboré à partir de la communication présentée lors du colloque international en ligne *70 ans d'études culturelles, linguistiques et littéraires romanes à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sarajevo*, tenu à Sarajevo les 3 et 4 décembre 2021.

## 1. Introduction

En didactique des langues étrangères, il est possible d'identifier plusieurs domaines de recherche (cf. Balboni 2002 : 26–28 ; Cuq & Gruca 2003 : 71–74 ; Mackey 1972 : 19–21). Si l'on se tient à la conception de Besse, adopter un point de vue méthodologique implique la distinction de trois niveaux d'analyse : celui d'hypothèses ou du discours théorique ; celui des manuels ou des ensembles pédagogiques exemplifiant une ou plusieurs méthodes ; celui des pratiques de classe dans un contexte particulier (1985 : 13–17).

Le fondement théorique de la perspective actionnelle (désormais : PA) a commencé avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais : CECR). Ses auteurs soulignent l'importance des tâches, en consacrant un chapitre entier à ce type d'activités didactiques. Il est pourtant judicieux de supposer que les auteurs du CECR ont suivi un parcours de recherche parallèlement à l'élaboration, dans le contexte anglo-saxon, de l'apprentissage fondé sur les tâches (Cuq 2003 : 234 ; Mezzadri 2004 : 88). De nombreuses recherches dans le domaine confirment l'intérêt permanent à la conceptualisation approfondie des tâches en général, et aux projets en tant qu'une de ses sous-catégories.

Qu'en est-il du rôle des tâches et projets dans les méthodes de FLE ? Les résultats des recherches publiés confirment un fait prévisible : la diversité. Elle relève de l'interprétation des postulats théoriques, du degré de la cohérence méthodologique, du niveau d'élaboration de la démarche didactique, de l'articulation des étapes (voir la présentation des recherches dans la partie suivante). Tout en considérant cette diversité comme un phénomène justifié la question se pose de savoir si l'on peut parler de l'évolution à propos de la conception des tâches et projets. L'objet de cette recherche se situe justement à ce niveau : dans une méthode de FLE pour adolescents publiée en 2018, *#La Classe A2* (voir le corpus), on s'intéresse à un aspect de la PA, et à un type complexe de tâches, les projets. L'objectif de notre travail est de décrire et d'interpréter la conception des projets tout aussi bien que d'en identifier les éléments innovateurs.

Le niveau des pratiques de classe, le plus important pour mettre au jour les modalités de réalisation des projets, ne fait pas partie de cette recherche et en présente une des limites. Nous signalerons quand même quelques impacts de la conception des projets sur les activités des enseignants et des apprenants.

## 2. Les projets : théorisation et concrétisation

La caractéristique principale de la PA est de considérer les apprenants d'une langue étrangère comme acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches de différente nature (CECR : 15). On se pose pour objectif de préparer les apprenants « à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils sont amenés à fréquenter pour une durée assez longue » (Rosen 2009 : 6–7). Certains auteurs y constatent des ruptures par rapport à l'approche communicative (désormais AC) : dans l'AC l'apprenant doit faire semblant d'être un usager en société, alors que dans la PA on fait une distinction importante entre apprenant et usager ; dans l'AC on privilégie les tâches de communication langagière, alors que dans la PA il s'agit des tâches qui ne sont pas seulement langagières ; dans l'AC on prend un contact initial avec l'autre, alors que dans la PA on agit avec l'autre (Puren 2006 : 37). D'autres didacticiens mettent l'accent sur l'évolution de l'AC vers la PA, en signalant les caractéristiques de cette dernière : les objectifs ciblés par la formation sont de réaliser des actions collectives ; les activités par excellence sont les tâches et les projets ; les apprenants accomplissent à plusieurs un but partagé ; l'évaluation porte sur des compétences communicatives langagières, mais aussi sur des compétences générales et sociales (Rosen 2009 : 8–9).

Dans la mise en œuvre de la PA, l'apprentissage passe par « la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet » (CECR : 19). Dans une tâche, l'accent est mis sur le succès de son exécution et sur le sens plutôt que sur la forme (CECR : 122). De nombreux didacticiens expliquent et complètent la classification des tâches, en donnant des exemples dans de différents domaines, ou précisent les conditions qu'une activité doit satisfaire pour être considérée comme tâche (Bérard 2009 : 40–41 ; Goullier 2005 : 21 ; Mezzadri 2004 : 89 ; Robert & al. 2011 : 135–137 ; Стикић & Јовановић 2019 : 257 ; Tagliante 2005 : 37–38). Selon Nunan, le cadre pour analyser les tâches communicatives englobe les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants et le dispositif (1989 : 47–95). Willis y ajoute le résultat, propose la classification des tâches et définit les phases de leur réalisation (1996 : 23–24, 149–154, 155). Les tâches les plus complexes sont nommées *tâches créatives* ou *projets* : elles sont articulées en plusieurs étapes et comprennent la réalisation de diverses sous-tâches ; les compétences organisationnelles sont importantes, parce que la mise en œuvre implique le travail par groupes et par paires ; elles ont souvent un résultat appréciable par un public plus large que les élèves ; elles peuvent être complétées par la tenue d'un journal de bord que les élèves utilisent pour faire l'évaluation de leur travail (Willis 1996 : 27, 154).

Dans la littérature on trouve aussi deux autres termes, mission et macro-tâche, qui peuvent être considérés comme synonymes du projet ; en ce sens, les sous-tâches et les micro-tâches correspondraient aux étapes intermédiaires dans la réalisation d'un projet (cf. Bagnoli *et al.* 2010 : 5, 7 ; Bérard 2009 : 43 ; Стикић & Јовановић 2019: 257). Quant à l'évaluation, elle peut se réaliser sous forme de contrôle ou d'évaluation formative critériée, ce qui permet aux protagonistes de reconnaître les raisons de leur succès ou de leur échec (Cuq 2003 : 205 ; Tagliante 2005 : 38). Le projet permet de diversifier les critères d'évaluation, comme par exemple le degré de satisfaction des apprenants quant au choix et la forme du produit final ou bien de différents aspects de collaboration (Puren 2008 : 10–11 ; Robert *et al.* 2011 : 133).

Nous présenterons brièvement quelques recherches qui portent sur les projets dans le matériel didactique. Puren (2008) analyse les projets dans trois manuels de FLE. Il identifie les caractéristiques suivantes d'un projet « abouti » : 1) dimension collective, 2) dimension éducative, 3) haut niveau d'autonomie des élèves, 4) authenticité des actions, 5) prise en charge, de la part des élèves, du travail de conception, 6) communication mise au service de l'action, 7) maintien d'une activité de « métacognition », 8) recours au critère spécifique de la réussite de l'action. De même, il constate que le modèle standard de l'unité didactique bloque les potentialités d'innovation de la PA. Mikić (2017) analyse trois manuels en appliquant les caractéristiques de Puren comme critères. Sa conclusion est que les projets présentent des points communs (par ex. on ne prévoit pas d'activités d'évaluation selon des critères spécifiques) ainsi que des différences (par ex. la dimension collective porte sur les petits groupes tout aussi bien que sur la classe entière). Dündar et Aslim Yetiş (2021) analysent deux manuels de FLE faisant usage d'un questionnaire pour les tâches et un autre pour les projets. Ils constatent qu'il y a des différences entre deux manuels et que les tâches proposées amènent rarement à la construction d'un projet.

L'objet spécifique de la présente recherche est une méthode de FLE récente au sujet de laquelle on peut supposer non seulement la présence de nouvelles solutions dans la conception des projets mais aussi un plus haut degré de cohérence méthodologique par rapport au matériel publié auparavant.

### 3. Méthodologie de la recherche

Comme nous l'avons déjà précisé plus haut, l'objectif de cette recherche est d'identifier les caractéristiques de la conception des projets proposés dans la méthode #LaClasse A2. Pour atteindre cet objectif, nous essayerons de répondre aux questions suivantes : 1) Quels sont les principes méthodologiques formulés par les auteurs ?,

- 2) De quelle manière les étapes sont-elles distribuées dans l'unité didactique ?
- 3) Existe-t-il une alternance des formes du travail ?
- 4) Dans quelle mesure les consignes de travail sont-elles pertinentes ?
- 5) Quelles sont les caractéristiques de l'évaluation ?
- 6) Est-ce qu'une marge d'autonomie est laissée aux élèves ?
- 7) Est-ce que les dimensions éducative et interdisciplinaire sont prises en compte ?
- 8) Quelle importance est attribuée aux projets dans l'intégralité de la démarche méthodologique ?

Le corpus est constitué du livre l'élève et du livre du professeur. La collecte des données consistera à y repérer toutes les parties dans lesquelles les auteurs annoncent et présentent les projets et celles où ils proposent la démarche dans leur réalisation. Après avoir transformé les questions de départ en critères, l'analyse sera décomposée en trois opérations : mettre en rapport les principes méthodologiques déclaratifs et les postulats théoriques ; examiner tous les composants du projet pour confirmer ou infirmer la satisfaction des critères ; analyser le projet *Réalisons une enquête sur les loisirs* (proposé dans l'unité 4) afin de nuancer et préciser les informations recueillies au niveau précédent.

Cette démarche devrait nous donner la possibilité de réunir, dans la conclusion, les réponses aux questions à travers lesquelles nous avons décliné l'objectif global.

#### 4. Résultats de la recherche

À propos de tous les trois aspects de l'analyse, nous présenterons séparément les informations repérées dans le livre de l'élève et dans le livre du professeur, pour donner enfin les commentaires relatifs aux critères établis.

##### 4.1. Les principes méthodologiques annoncés

**Livre de l'élève.** Dans l'avant-propos (p. 3), les auteurs soulignent que la méthode s'appuie sur les exigences du CECR, en privilégiant la PA à travers des tâches à accomplir dans les multiples contextes. Une unité didactique est composée de quatre leçons dont chacune constitue une étape pour mener à bien le projet.

**Livre du professeur.** Les auteurs ouvrent l'introduction (pp. 5-6) en se référant à deux articles théoriques : « *D'après les articles "La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en interlangue" de Paola Bagnoli, Edouardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel et "Évaluer dans une perspective actionnelle" de Claire Bourignon et Christian Puren* » (*Livre du professeur*, p. 5 ; en italique dans la source). L'objectif de toutes les six unités est d'accomplir des tâches non langagières ou

des projets. Ce sont « de véritables missions, déclinées en étapes (micro-tâches), basées sur des scénarios d'apprentissage-action, obéissant à des contraintes de réalisation dans un cadre d'apprentissage construit autour d'un certain nombre de tâches communicatives » (Ibid.). En s'appuyant sur des postulats du CECR, les auteurs explicitent le choix de « définir 3 tâches intermédiaires, soient 3 étapes par projets et une étape de finalisation » (Ibid.). Chacune de ces étapes fait l'objet d'une évaluation formative qui doit être validée avant de passer aux étapes suivantes, l'évaluation finale portant sur la réalisation du projet.

**Commentaires.** On constate la prise en compte de la terminologie et de certains postulats théoriques relatifs à la perspective actionnelle et l'apprentissage basée sur les tâches : a) les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches non seulement langagières ; b) on utilise les termes « mission » ou « macro-tâche » comme synonymes pour le projet, qui se déroule à travers un nombre variable de tâches intermédiaires ou d'étapes ; c) l'évaluation des activités devient partie intégrante de la réalisation du projet et de ses étapes.

#### 4.2. Les composantes de la méthode dédiées au traitement des projets

**Livre de l'élève.** Dans le « Tableau des contenus » (p. 5-6), la première rubrique porte le titre « *Projet* » dont l'objectif général est de « *Créer et animer un journal en ligne pour la classe* ». Cette rubrique précède celles qui apparaissent habituellement dans les manuels. La page d'ouverture de l'unité didactique contient l'encadré « *Projet* » dans lequel les auteurs mentionnent son titre et annoncent les différentes étapes du projet. Cette composante précède graphiquement un autre encadré, dont les contenus peuvent être considérés comme les objectifs des quatre leçons et des deux parties finales de l'unité.

Chaque leçon se termine par la rubrique « *Projet* ». Dans les trois premières leçons, les étapes sont numérotées et thématiques. Les indications de réalisation portent sur la situation, la forme de travail, l'activité langagière ou non-langagière. Dans certains cas, les auteurs mettent en évidence le fait qu'il s'agit d'une tâche intermédiaire, ou bien donnent des conseils dans un encadré à part. Dans la 4<sup>e</sup> leçon, la finalisation inclut des démarches obligatoires ou facultatives : la rubrique contient une illustration évoquant les étapes dans la réalisation du projet, des conseils supplémentaires ou un pictogramme qui suggère l'activité à faire en petit groupe (voir Annexe 1).

**Livre du professeur.** Sur la page d'ouverture de l'unité, on trouve le tableau contenant la rubrique « *Projet* » où le nom du projet est repris ou reformulé. Au début de la « *Leçon 1* » apparaît la rubrique « *Mobilisation autour du projet* » alors que le temps indiqué pour cette activité varie entre 15 et 40 minutes. Le contenu inclut une description du produit final soit le résultat du projet, des propositions pour introduire le projet, des objectifs pédagogiques que permet le projet, le caractère spécifique du projet (voir Annexe 2).

Chaque leçon se termine par la rubrique « *Projet* » où l'on indique d'abord l'étape et le temps prévu pour sa réalisation (entre 30 et 45 minutes). Les indications pour la réalisation des tâches sont plus détaillées et complémentaires par rapport à celles qui figurent dans le livre de l'élève. Les informations fournies relèvent de plusieurs aspects : le rôle du professeur, la tâche des élèves, la référence à une activité dans le manuel, les différentes possibilités de réalisation ou les variantes, la manière d'articuler la tâche.

La rubrique « *Projet* » comprend, dans toutes les leçons, une grille d'évaluation formative qui en définit les critères et les performances attendues (voir Annexe 3). Il s'agit des descripteurs hétérogènes qui portent sur les aspects soit linguistiques soit non-linguistiques. Pour tous les descripteurs, il faut indiquer si le critère est satisfait ou non, en cochant la case correspondante.

**Commentaires.** Le statut privilégié des projets est mis en évidence par les éléments suivants : a) les projets représentent l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage, ce qui est confirmé par l'emplacement des rubriques correspondantes dans le tableau des contenus dans le livre de l'élève, sur la page d'ouverture de l'unité didactique dans les deux composants de la méthode, ainsi qu'au début de la « *Leçon 1* » dans le livre du professeur ; b) l'enchaînement des étapes des projets prévoit leur incorporation dans chacune des leçons, ce qui assure la réalisation des tâches à intervalles réguliers et rapprochés ; c) les indications dans le livre du professeur démontrent que la mobilisation autour du projet, la réalisation des étapes intermédiaires et sa finalisation nécessitent un temps considérable ; d) l'accomplissement de chaque étape des projets fait l'objet d'une évaluation ciblée, ce qui accentue ultérieurement leur poids et leur statut d'objectifs primordiaux dans le processus d'apprentissage.

### 4.3. Un exemple de projet : *Réalisons une enquête sur les loisirs*

**Livre de l'élève.** Sur la page d'ouverture, les auteurs annoncent le projet en cinq phrases (49). La première reprend, en l'élaborant, le titre du projet : « *Nous allons*

*faire une enquête sur les loisirs des jeunes et la présenter* ». Chacune des quatre autres phrases indique ce qu'on va faire dans les étapes singulières : « *Nous allons d'abord faire une liste de toutes les activités de loisirs. Puis nous allons préparer un questionnaire sur les loisirs et nous interrogerons les autres élèves de la classe. Nous analyserons les réponses et nous les présenterons sous forme de graphiques. Puis nous rédigerons une présentation pour le journal de la classe* » (Ibid.).

Dans les leçons, chaque étape est numérotée et accompagné d'un titre : celui de la micro-tâche 1 suggère la thématique du projet (*les loisirs*, 51), les deux suivants signalent les activités à effectuer (*l'enquête ; l'analyse des résultats*, 53, 55), alors que le dernier est identique à la dénomination du projet sur la page d'ouverture (« *Réalisons une enquête sur les loisirs* », 57). Tous les quatre titres sont accompagnés du pictogramme dont la signification est expliquée dans le mode d'emploi : activité à faire en petit groupe.

Pour chaque étape, on donne des consignes de travail, indiquant les suites d'opérations concrètes que les élèves doivent effectuer pour mener à bien le projet : « *Vous voulez connaître les loisirs préférés des élèves de la classe. Vous allez donc réaliser une enquête "Qu'est-ce que vous faites pendant votre temps libre ?" ; comptez le nombre total de personnes interrogées* » ; (53, 55).

En outre du travail en petit groupe, il y a des activités qui se réalisent individuellement ou en groupe entier : « *Mettez ensuite vos listes en commun ; Chaque membre du groupe répond individuellement au questionnaire de son groupe* » (51, 53). L'interaction entre les groupes est aussi prévue à certains moments : « *Posez ensuite vos questions aux autres groupes* » (53).

Dans les trois premières étapes, on suggère aux élèves de garder le résultat du travail (« *Conservez cette liste pour la suite du projet* », 51, 53, 55), alors que dans la dernière étape ils sont censés utiliser ce matériel pour mener à terme la mission (« *Reprenez votre travail des étapes 1, 2 et 3 et finalisez votre projet* », 57). Les consignes principales sont complétées, dans les trois premières leçons, par les indications supplémentaires : il s'agit de recommandations pour améliorer la qualité du travail (« *Notez aussi les activités que vous ne pratiquez pas* », 51), ou bien d'instructions techniques concernant l'utilisation des programmes informatiques (« *lancer Word ; choisissez "Insertion graphique" ; choisissez le type de graphique que vous souhaitez réaliser ; dans le fichier Excel qui s'est ouvert, dans la première colonne, écrivez le nom des activités* », 55). Dans la leçon 4, les auteurs ajoutent des illustrations qui peuvent être interprétées comme la représentation visuelle des quatre étapes dans la réalisation du projet.



**Livre du professeur.** Dans la rubrique « *Mobilisation autour du projet* », les auteurs indiquent d'abord la durée de cette activité : 20 minutes (44). Présentant les caractéristiques de l'article informatif, ils mentionnent sa fonction principale, le ton qui est plutôt neutre, les éléments qui peuvent accompagner le texte écrit (photos, graphiques) et la structure qui suit un plan logique préétabli. La fonction pédagogique du projet est explicitée en répondant à la question : « *Pourquoi réaliser une enquête en classe et interpréter les résultats ?* » (44). Ce type de projet permet de susciter chez l'élève plusieurs compétences, savoirs et savoir-faire (« *analyser des données, parler de ses expériences, se singulariser dans le groupe* », *Ibid.*), ainsi que de travailler l'interdisciplinarité (« *les mathématiques et l'informatique* », *Ibid.*).

Quant à la rubrique « *Projet* », on indique que la durée de la 1<sup>ère</sup> étape est de 30 minutes, celle des deux suivantes – 40 minutes pour chacune, et celle de la finalisation – 45 minutes (45, 47, 48, 49). Le contenu des propositions méthodologiques varie d'une leçon à l'autre : pour l'étape 1, on dit brièvement ce que le professeur fait (*propose aux élèves de reprendre les éléments des réponses*) ; pour l'étape 2, en outre des activités du professeur, on fournit des exemples de questions auxquelles les élèves doivent répondre (« *Pratiquez-vous une activité sportive ?* ») ; pour l'étape 3, on indique ce que font le professeur et les élèves, mais on mentionne aussi comment les éléments de la leçon peuvent aider à réaliser la tâche (« *Le post-it de la page 55 donne la marche à suivre et les étapes pour réaliser les graphiques avec le programme Word* ») ; pour l'étape 4, les indications relatives aux activités du professeur et des élèves sont complétées de mentions des compétences engagées (« *transverse, pragmatique, linguistique* ») et de propositions des variantes dans l'enchaînement des activités (« *On pourra avant la réalisation finale du projet réaliser l'activité "Faisons le point" de la page 62* »).

Chaque étape du projet se termine par l'évaluation formative, que les auteurs annoncent de manière suivante : « *le professeur propose la grille qui définit les critères d'évaluation et des performances attendues* » (47). La nature des critères retenus dépend des tâches dans les étapes respectives. Quant aux formulations, la première grille se caractérise par l'emploi de la 1<sup>ère</sup> personne du singulier, ce qui en fait une sorte d'auto-évaluation : « *je peux identifier des loisirs* » (45). Dans les trois autres grilles, on utilise un groupe nominal pour déterminer l'aspect linguistique ou non linguistique qu'on évalue en y rajoutant les performances attendues : « *Élaboration du questionnaire : les 5 questions sont formulées avec trois options de choix ; Représentation graphique : un graphique est représenté* » (47, 48).

**Commentaires.** Les constats précédents peuvent être étayés par de nouvelles données : a) l'attention particulière prêtée aux projets est prouvée par la présence

d'informations, de conseils, de consignes et de propositions à propos de tous les aspects des projets (objectifs établis, thématique traitée, intérêt pédagogique des activités, articulation des étapes, critères d'évaluation) ; b) le caractère convergent de toutes les activités particulières est attesté par la suggestion de garder les résultats des trois premières étapes et de les utiliser lors de la mise au point et de la présentation du projet ; c) en confirmant les constats relatifs à la dimension temporelle, on peut ajouter que la présentation du projet est une activité où il ne faut pas faire l'économie du temps et que la finalisation du projet nécessite plus de temps que les étapes précédentes ; d) la forme des grilles, ainsi que les descripteurs qu'elles contiennent, suggèrent la fonction formative de l'évaluation dans la mesure où cette composante sert à recueillir des informations sur les points forts et les points faibles dans la réalisation du projet.

Grâce à ce niveau d'analyse on peut faire quelques inférences ultérieures : a) les consignes de travail sont suffisamment claires, précises et cohérentes dans l'ensemble, ce qui contribue dans une large mesure à effectuer les activités particulières et à mener à bien la réalisation du projet ; b) même si un pictogramme suggère la réalisation du projet en petits groupes, certaines instructions démontrent l'alternance des formes du travail, y compris les activités individuelles, la mise en commun et l'interaction entre les groupes ; c) malgré la nature assez contraignante des consignes, les élèves disposent d'une marge de liberté, identifiable soit au niveau explicite (« *vous pouvez* », « *réfléchissez* »), soit au niveau implicite (former les groupes, décider des rôles de chaque membre du groupe, formuler les questions, choisir le titre) ; d) les informations fournies dans la rubrique « *Mobilisation autour du projet* » confirment la prise en compte des aspects éducatifs et interdisciplinaires ; e) dans la même lignée, les grilles d'évaluation comportent des critères qui dépassent les compétences et activités langagières, en y ajoutant des compétences générales.

## 5. En guise de conclusion

Dans cette dernière partie de notre travail, nous proposons un résumé de la problématique étudiée suivi d'une mise en relief des implications didactiques et pédagogiques.

Au niveau déclaratif, les auteurs soulignent l'importance des projets dans la mise en œuvre de la PA, en citant les documents sur lesquels ils se sont appuyés. Le projet n'est pas relégué à la fin de l'unité didactique – au contraire, chaque leçon en présente une étape. Bien que la plupart des activités se déroulent au sein d'un petit groupe, on prévoit des moments du travail individuel, de la mise en commun et de l'interaction

entre les groupes. Grâce à l'ensemble cohérent des consignes, la réalisation des projets de la part des élèves se transforme en une succession d'opérations concrètes et ciblées. À la fin de chaque étape, une évaluation formative est prévue ; même si l'on ne peut pas saisir le critère du choix des descripteurs dans chaque grille particulière, il est évident qu'on y prend en considération les aspects linguistiques ainsi que ceux de nature non-linguistique. Par contre, en dépit du caractère formatif de l'évaluation, on doit constater qu'elle ne donne lieu à aucune activité de « métacognition », ou bien qu'elle n'amène pas « à l'explication et à la prise en compte du vécu subjectif des acteurs » (Puren 2008 : 10). Les élèves disposent d'une certaine liberté dans la réalisation des micro-tâches et dans la finalisation du projet. Par contre, il est difficile de répondre à la question si la démarche proposée incite les élèves à l'autonomie. La prise en compte du caractère interdisciplinaire est confirmée par certains composants dans le livre de l'élève : dénomination et présentation des projets et des tâches, consignes et conseils fournis aux élèves ; la dimension éducative n'apparaît que dans le livre du professeur sous forme de certaines formulations des objectifs du projet au début de chaque unité didactique. Quant à l'importance des projets, on peut en faire des inférences à partir de plusieurs composants de la méthode : l'ordre des rubriques dans le tableau des contenus, les titres des unités et des leçons, la présentation des projets sur la page d'ouverture de l'unité didactique, l'inclusion d'une étape dans toutes les leçons, les consignes détaillées, la description du produit final, les indications relatives à la durée de toutes les étapes, l'énumération des objectifs et des compétences développées, l'insertion d'une grille d'évaluation pour chaque étape, etc. La présence et les caractéristiques de ces éléments nous amènent à constater que : a) le projet représente l'axe autour duquel est organisée toute la démarche méthodologique prévue ; b) la conception des projets confirme l'intention des auteurs de concrétiser et exemplifier les principes de la PA.

Pourtant, l'application cohérente d'une telle démarche nécessite une disponibilité des acteurs à modifier éventuellement leurs pratiques. Les enseignants devraient interpréter de manière flexible les prescriptions des programmes officiels. Si ces derniers préconisent les principes de l'AC, les enseignants sont obligés à réfléchir sur plusieurs aspects méthodologiques : Comment formuler et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage ? Comment sélectionner et enchaîner les activités didactiques ? Comment gérer de manière optimale la dimension temporelle ? Comment concilier l'évaluation critériée des projets et le système de notation scolaire ? Il arrive parfois qu'on modifie le style d'enseignement, influencé par la tradition pédagogique dans un contexte donné. On doit aussi mentionner les modalités d'apprentissage auxquelles les élèves sont habitués : il serait plus que souhaitable qu'ils acceptent

l'idée de devenir acteurs sociaux, même si la co-action fonctionnelle avec des francophones est loin d'être assurée, voire prévisible. Ceux qui préfèrent développer les connaissances grammaticales peuvent avoir des difficultés à saisir le sens de l'apprentissage organisé autour des projets. Cette approche exige un haut degré de motivation intrinsèque, alors que certains élèves ne travaillent que pour obtenir une note plus ou moins bonne. Mais, chercher des solutions pour les difficultés et les contraintes potentielles et réelles, n'était-ce pas toujours une condition *sine qua non* pour faire évoluer les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ?

### Corpus


1. Bruzy Todd, Sophie et Cédric Vial (2018), *#La Classe A2 : Méthode de français*, Paris : CLE International.
2. Bruzy Todd, Sophie et Cédric Vial (2018), *#La Classe A2 : Méthode de français : Livre du professeur*, Paris : CLE International.

### Bibliographie

1. Bagnoli, Paola, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel (2010), « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue », Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo.
2. Balboni, Paolo (2002), *Le sfide di Babele : Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino : UTET.
3. Bérard, Évelyne (2009), « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique », Rosen, É. (coord.). *Le français dans le monde/ Recherches et applications : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : CLE International, 36–44.
4. Besse, Henri (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Crédif.
5. Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.
6. Cuq, Jean-Pierre (Dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International/S.E.J.E.R.
7. Cuq, Jean-Pierre et Isabelle Gruca (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
8. Dündar, Asli Eda et Veda Aslim Yetiş (2021), « Analyse comparative de deux manuels de français langue étrangère selon les axes de la perspective actionnelle », *Humanitas*, 9 (17), 208–229.

9. Goullier, Francis (2005), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolio*, Paris : Didier.
10. Mackey, William Francis (1972), *Principes de didactique analytique : Analyse scientifique de l'enseignement de langues* (traduction de l'anglais : Lorne Laforge), Paris : Didier.
11. Mezzadri, Marco (2004), *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe : Un percorso verso l'eccellenza*, Perugia : Guarra/Welland Ontario : Soleil.
12. Mikić, Jovica (2017), « Les tâches-projets dans les manuels de FLE pour débutants : caractéristiques et enjeux », *Philologia Mediana*, n° 9, 549–565.
13. Nunan, David (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press.
14. Puren, Christian (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le français dans le monde*, n° 347, 37–40.
15. Puren, Christian (2008), « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », *Site personnel de Christian Puren : Mes travaux*, 2008d.
16. Robert, Jean-Pierre, Évelyne Rosen et Claus Reinhardt (2011), *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris : Hachette.
17. Rosen, Évelyne (2009), « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », Rosen, É. (coord.). *Le français dans le monde/ Recherches et applications : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : CLE International, 6–14.
18. Стикић, Биљана и Иван Јовановић (2019), *Дидактика француског као страног језика и културе: Билингвални експликативни речник са детаљним индексом појмова: 1670 француских одредница, 2000 индексираних појмова*, Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
19. Tagliante, Christine (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris : CLE International.
20. Willis, Jane (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow : Longman.


Annexe 1. L'étape de finalisation d'un projet (*Livre de l'élève*, 57).

**Réalisons une enquête sur les loisirs** 


**PROJET**

Quels sont les loisirs de vos camarades ? Vous réalisez une enquête et vous présentez les résultats dans un article informatif.

- ◆ Reprenez votre travail des étapes 1, 2 et 3 et finalisez votre projet. Vous pouvez ajouter un petit développement sur une activité originale.
- ◆ Rédigez votre article. Même s'il s'agit d'un texte court, réfléchissez au plan de votre texte avant de commencer sa rédaction. Soignez la grammaire et l'orthographe.
- ◆ Passez à la mise en page. Vous pouvez intégrer les graphiques à l'intérieur de l'article, les mettre à la fin de l'article... Mettez bien en valeur les éléments les plus importants. Ne vous contentez pas de décrire les résultats obtenus. Faites une analyse, par exemple avec des comparaisons.
- ◆ Donnez un titre à votre article.
- ◆ Publiez votre article sur le site Internet de la classe.



Annexe 2. L'explication d'un projet (*Livre du professeur*, 44).

► **Mobilisation autour du projet**  20 min

Présent dans la presse et les magazines, la principale fonction de l'article informatif est d'informer le lecteur. Le ton utilisé est neutre et ne présente ni émotion ni sentiment de son auteur. Il est souvent accompagné de photos et de données chiffrées sous la forme de graphiques. Bien que sa taille soit relativement petite, l'article informatif est structuré, ponctué de paragraphes et de connecteurs et suit un plan logique préétabli.

**Pourquoi réaliser une enquête en classe et interpréter les résultats ?**

Ce type de projet permet de faire appel à toutes les compétences, savoirs, savoir-faire associés et transversaux que l'on peut susciter chez un élève :

- organiser et hiérarchiser ses ressources ;
- analyser des données ;
- parler de ses expériences ;
- se singulariser dans le groupe.

Il permet aussi de travailler l'interdisciplinarité (dans ce cas concret, les mathématiques et l'informatique).

Annexe 3. L'évaluation formative d'une étape de projet (*Livre du professeur*, 47).

	😊	☹️
Elaboration du questionnaire : les 5 questions sont formulées avec trois options de choix.		
Respect de la thématique : les questions portent sur les activités de loisirs (sportives, culturelles, familiales), sur la fréquence et les raisons.		
Correction des structures morpho-syntaxiques : les questions sont correctement formulées ; le vocabulaire, l'expression de la fréquence sont acquis.		
Correction de l'expression orale : la prononciation et l'intonation sont respectées pour la bonne compréhension de l'enquête		

Jovica M. Mikić  
Univerzitet u Banjoj Luci  
Filološki fakultet  
Katedra za romanistiku

## DIDAKTIČKA KONCEPCIJA PROJEKATA UDŽBENIČKOM KOMPLETU #LA CLASSE A2

### *Rezime*

U ovom članku ispituje se koncepcija projekata u udžbeničkom kompletu #La Classe A2, namenjenom nastavi i učenju francuskog kao stranog jezika na srednjoškolskom uzrastu. Nakon što je izdvojeno osam kriterijuma za analizu, istraživanje je obuhvatilo sledeća tri aspekta: deklarativne stavove autora o mestu i ulozi projekata u udžbeničkom kompletu; raspoređivanje rubrika posvećenih projektima, kao i sadržaj datih rubrika, u osnovnoj knjizi za učenika i u priručniku za nastavnika; detaljnu razradu didaktičko-metodološkog postupka u okviru jedne nastavne celine, to jest jednog od ukupno šest projekata. Posebna pažnja posvećena osmišljavanju projekata potvrđena je na osnovu odlika nekoliko strukturno-funkcionalnih komponenti: eksplicitno navođenje referentnih dokumenata u predgovoru; istaknuto mesto u tabelarnom pregledu sadržaja; formulisanje naslova nastavnih celina i lekcija; predstavljanje projekta na uvodnoj strani nastavne celine; dodatni saveti i objašnjenja u priručniku za nastavnika. U ovom udžbeničkom kompletu, ustanovljena je dosledna primena načela akcione perspektive, prema kojoj jezičke aktivnosti poprimaju pravi smisao tokom realizacije kontekstualizovanih i autentičnih zadataka. Upotreba udžbeničkog kompleta #La Classe A2 u institucionalnoj nastavi francuskog jezika mogla bi da unese inovacije u obrazovni proces, ali bi istovremeno iziskivala delimičnu izmenu postavki komunikativnog pristupa: preispitivanje postavljenih ci-

*Jovica M. Mikić*

ljeva, drugačiji način ulančavanja nastavnih aktivnosti, težnju da se iznađu najprimereniji vidovi evaluacije.

► ***Cljučne reči:*** projekat, zadatak, akciona perspektiva, udžbenik francuskog jezika, nastavna celina.

Preuzeto: 23. 8. 2022.  
Korekcije: 12. 11. 2022.  
Prihvaćeno: 14. 11. 2022.