

**PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET PÉDAGOGIE DE PROJET,
APPORTS HISTORIQUES DE DEUX MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES :
l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet,
le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)**



Illustration : cf. note 1

Avertissement

Le présent texte constitue un ensemble avec trois autres documents eux aussi disponibles en ligne, dont il constitue en quelque sorte la présentation commune.

– Gérald SCHLEMMINGER *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante*. Ce long article est disponible dans une 2^e édition revue et augmentée datée de 2001 [sur le site de l'APLV](#) et [sur le site de l'École supérieure d'Éducation](#) (*Pädagogische Hochschule*) de l'Université de Karlsruhe (Allemagne).

– Maria-Alice MEDIONI, « L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme ». Cet article a été publié initialement en janvier 2009 [sur le site de l'APLV](#) (Association française de Professeurs de Langues), et il est republié, avec l'aimable autorisation de l'auteure, dans la Bibliothèque de travail de mon site personnel ([Document 051](#)).

– Christian PUREN, « Grille d'analyse des différents types de mise en œuvre de l'agir dans les manuels actuels de langue ». Cet outil a été publié en mai 2013 dans la même Bibliothèque de travail ([Document 050](#)).

Introduction

L'élaboration de la perspective *actionnelle* et sa mise en œuvre dans les pratiques de classe et les manuels ne peut ignorer le courant pédagogique qui a pris son essor au tout début du XX^e siècle

¹ Illustration extraite de Benoît DUMAS & Mélanie LEBLOND, « [Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet](#) », *Québec français*, n° 126, 2002, p. 64-66. Pour alléger le présent texte, tous les liens y seront intégrés, comme ci-dessus dans le titre de cet article, mais ils ne sont bien sûr « cliquables » que dans sa version pdf lorsqu'elle affichée sur un écran d'ordinateur. Tous les liens cités ont été consultés pour la dernière fois le 9 mai 2013

avec les « méthodes *actives* » ou la « pédagogie *active* », qui a été diffusé depuis lors par de nombreuses associations appelées « Mouvements pédagogiques », et qui s'est enrichi par la suite d'apports théoriques successifs, en particulier le constructivisme de Piaget ainsi que le socioconstructivisme de Vygotski et Bruner, sur lesquels les pédagogues ont élaboré le modèle d'apprentissage actuellement dominant dans leur discipline, celui du « conflit sociocognitif ». Ce courant pédagogique est connu en France sous les noms d'« École nouvelle » ou encore d'« Éducation nouvelle ». Il bénéficie, surtout en ce qui concerne l'enseignement scolaire, de longues années d'expérience et de réflexion reliant pratique(s) et théorie(s), et il a suscité la production d'outils et d'écrits aussi riches que variés.

Contrairement à ce qui s'était passé avec les méthodologies audio-orales et audiovisuelles et avec l'approche communicative, la didactique des langues-cultures dispose de la sorte, pour l'élaboration théorique et la mise en œuvre pratique de la nouvelle perspective actionnelle, d'une pédagogie de référence constituée, ce qui lui donne assurément un avantage historique qu'il serait de sa part stupide de ne pas exploiter au mieux de ses objectifs, besoins et contraintes propres.

J'ai retenu pour le présent article les deux Mouvements pédagogiques toujours en activité en France qui ont une branche spécialisée dans les langues vivantes, à savoir l'ICEM-Pédagogie Freinet et le GFEN.

L'ICEM-Pédagogie Freinet

Il existe au sein de ce mouvement un « [Groupe langues vivantes](#) » qui a été surtout actif, si l'on se base sur [les publications concernant les langues actuellement disponibles sur son site](#), dans les années 70 à 90. L'ensemble de ces publications est donc un peu « daté », et il est en outre assez hétéroclite : il se compose d'articles, d'outils pour la classe, mais aussi de comptes rendus relativement brefs d'expériences de classes et d'ateliers de formation.

On y trouvera des réflexions sur les relations entre la pédagogie Freinet et la méthodologie audiovisuelle (dans les années 70-80), puis avec l'approche communicative (dans les années 90), mais rien n'y apparaît concernant la nouvelle perspective actionnelle (PA) ; ce qui est fort dommage, l'affinité particulière de la PA avec la pédagogie de projet la rapprochant beaucoup plus de cette pédagogie que ce n'était le cas pour les orientations didactiques antérieures.

La classe Freinet, en effet, est conçue comme une véritable microsociété entièrement organisée pour le vivre et le travailler ensemble (institution d'un « conseil » et d'une « coopérative »), où les apprenants réalisent collectivement des productions destinées à leur société-classe et/ou à la société extérieure, l'apprentissage se faisant principalement selon un principe repris de la « méthode naturelle » prônée par Célestin Freinet, c'est-à-dire par l'usage même de la langue à l'occasion de ces activités de production. Comme l'écrit en 1993 un spécialiste de cette pédagogie, Gérald SCHLEMMINGER, dans l'un de ses articles publiés dans la revue du Mouvement :

[...] le maître met en place des sollicitations « naturelles », extraites de contextes non-scolaires c'est-à-dire qu'il pose le cadre pour que la correspondance, les enquêtes, etc. puissent être réalisées. [...] Il n'y a pas de moyens spécifiques pour apprendre une langue. C'est en exerçant son activité de producteur de langage que l'élève apprend la langue.²

² D'un point de vue didactique on ne peut bien sûr que nuancer de telles affirmations. Elles relèvent sans doute ici de l'influence de l'approche communicative, parce que dans la pédagogie Freinet, des activités collectives de recherche et d'analyse métalangagières étaient prévues sur le lexique et la grammaire de la langue maternelle à propos ou à partir des textes, ainsi que des activités individuelles d'entraînement à celle-ci au moyen d'un « fichier autocorrectif de grammaire ». L'expression « [élève] producteur de langage » est par contre intéressante, parce qu'elle élargit l'idée de « production » – centrale comme nous le verrons en pédagogie de projet –, à l'ensemble du processus d'apprentissage : les apprenants ne produisent pas

Christian PUREN : « Perspective actionnelle et pédagogie de projet :
apports historiques de deux mouvements pédagogiques »

[...] *C'est donc le déploiement des procédés et réseaux de communication (la correspondance, le journal de classe, le texte libre, l'enquête, l'exposé, le débat...) qui induisent le processus de l'apprentissage.* (p. 2)

« [Méthode naturelle pour l'apprentissage des langues](#) »,
Le Nouvel Éducateur n° 53, novembre 1993

Le même auteur, dans un article intitulé « La pédagogie Freinet et le travail en projet : plus de manuels scolaires ! » (publié en 2003 dans la revue *Les Langues modernes*, 2003, n° 3, pp 47-57) et disponible [sur le site de son université](#)), présente ainsi les caractéristiques du projet :

- *Le sujet du projet part des centres d'intérêt de l'élève, il a la plupart du temps un caractère pluridisciplinaire.*
- *Il s'agit d'une réalisation qui est, en général, collective.*
- *Elle s'effectue à partir de recherches documentaires et de recherches sur le terrain (appelées « enquêtes »).*
- *Elle conduit nécessairement à une production – présentation sous les formes les plus variées : écrites (journal, album, affiche...), orales (exposé, jeu théâtral, radio...), visuelles (exposition, diaporama...), multimédia (correspondance scolaire, publication Web, CD-Rom...).* (p. 2)

On peut donc considérer la pédagogie Freinet comme la forme radicale (la « version forte ») de la pédagogie de projet. Or le projet pédagogique est, comme je pense l'avoir montré dans mes articles, l'activité de référence de la PA en tant que forme la plus aboutie de l'« action sociale » que vise cette nouvelle orientation didactique. C'est pourquoi, en [Document 050](#) de la Bibliothèque de travail de mon site, je propose une « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue » construite sur la base d'un continuum entre deux bornes extrêmes :

– *une borne interne, celle de l'« approche par les tâches » ;*

Les manuels mettant en œuvre cette approche par les tâches³ se réclament maintenant (comme tous...) de l'approche ou perspective actionnelle, mais les tâches finales qu'ils proposent en fin d'unité didactique sont généralement des tâches communicatives, comme c'était le cas dans la tradition, qu'ils reprennent plus ou moins consciemment, du *Task Based Learning* anglo-saxon élaboré dans les années 80 pour l'enseignement-apprentissage des langues. Ce *Task Based Learning* n'a vraiment rien à voir avec le *Project Based Learning* promu par certains à la même époque, comme on peut aisément le constater en parcourant sur Internet quelques-uns des nombreux documents consacrés à ces deux orientations.⁴

– *et une borne externe, la « pédagogie de projet » version Freinet.*

Cette seconde borne est « externe », c'est-à-dire que, contrairement à la première, elle ne fait pas elle-même partie du continuum : l'apprentissage langagier étant organisé dans cette pédagogie Freinet à partir des seules activités et productions des apprenants eux-mêmes, aucune utilisation systématique ni même régulière d'un manuel ne peut en effet y être envisagée. J'ai cité *supra* le titre de l'article de 2003 de Gérald SCHLEMMINGER : « La pédagogie Freinet et le travail

seulement des textes ; ils produisent aussi collectivement et individuellement de l'apprentissage langagier en produisant du langage.

³ Il s'agit généralement d'une « tâche finale » en fin de chaque unité, qui vient y remplacer la simulation proposée par les manuels communicativistes comme situation de réemploi, « tâche finale » préparée par des « micro-tâches » intermédiaires où l'on retrouve le travail sur les différentes activités langagières de ces mêmes manuels communicativistes.

⁴ Toutes deux ont d'ailleurs droit aux honneurs de Wikipédia...

en projet : plus de manuels scolaires ! ». L'auteur explicite ainsi cette caractéristique de la pédagogie Freinet, qui en fait la version forte de la pédagogie de projet :

En effet, le projet dans une classe Freinet n'est pas un élément supplémentaire dans la panoplie des procédés et des techniques possibles [...] il n'est pas réservé à des plages horaires spécifiques (comme les deux heures prévues pour les TPE et les Travaux croisés) ou à des activités particulières. En pédagogie Freinet, le projet constitue la base même du travail, il est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales : il les motive. » (p. 48)

C'est entre ces deux bornes que se sont naturellement positionnées les deux versions actuellement observables de la perspective actionnelle dans les manuels de langue, l'une, « faible »⁵, plus proche de l'approche par les tâches communicatives, l'autre, « forte », plus proche de la pédagogie de projet.

Pour décrire les caractéristiques des différents positionnements sur ce continuum de mon modèle d'analyse, je me suis basé :

– pour les manuels de langue, sur trois unités didactiques de trois manuels récents de FLE qui m'ont semblé sur ce point représentatifs : *Alter ego A1* (Hachette-FLE, 2006), *Le Nouvel Édito B1* (Didier, 2012) et *Version Originale 4-B2* (Éditions Maison des langues, 2012) ;

– pour la pédagogie de projet mise en œuvre dans l'enseignement-apprentissage des langues, sur la présentation la plus détaillée que j'en aie trouvée dans les publications de l'ICEM-Pédagogie Freinet, à savoir un long article (34 pages) de Gérald SCHLEMMINGER intitulé *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante*. Ce texte est disponible dans une 2^e édition revue et augmentée datée de 2001 [sur le site de l'APLV](#) et [sur le site de l'École supérieure d'Éducation \(Pädagogische Hochschule\)](#) de l'Université de Karlsruhe (Allemagne). Il n'est plus tout à fait d'actualité, parce que l'auteur y présente les apports de la pédagogie Freinet par rapport à la méthodologie de référence du moment, l'approche communicative, mais, comme je l'ai déploré plus haut, l'ICEM, à ma connaissance, n'a pas publié jusqu'à présent d'analyses et de propositions détaillées concernant la relation entre la pédagogie Freinet et la perspective actionnelle.

La pédagogie de projet en tant que forme constituée de mise en œuvre de l'agir social m'était nécessaire, parallèlement à l'approche par les tâches communicatives, pour faire apparaître les deux versions actuelles de la perspective actionnelle dans les manuels de langue. Or dans son article cité plus haut, Maria-Alice MEDIONI traite spécifiquement des rapports entre d'une part les grands principes de la « pédagogie active » partagés par l'ICEM-Pédagogie Freinet et son Mouvement, le GFEN, et d'autre part l'actuelle perspective actionnelle en enseignement des langues ; mais elle n'y aborde pas le thème de la pédagogie de projet, ... si ce n'est au passage pour alerter sur ses limites. C'est pourquoi je n'ai pas utilisé son texte pour le « calibrage » de cette « borne externe » de ma « Grille d'analyse des différents types de mise en œuvre de l'agir dans les manuels actuels de langue ».

En guise de conclusion à cette première partie du présent article sur l'ICEM-Pédagogie Freinet, je renvoie donc mes lecteurs à la lecture du texte de Gérald SCHLEMMINGER, ainsi qu'à cette « Grille d'analyse des différents types de mise en œuvre de l'agir dans les manuels actuels de langue », disponible en [Document 050](#) dans la Bibliothèque de travail de mon site personnel.

⁵ Je précise que ce qualificatif n'a ici pour moi aucune connotation péjorative, toutes les formes de mise en œuvre de l'agir devant rester disponibles aux mains des enseignants pour leur permettre de s'adapter le mieux possible à la diversité des apprenants, objectifs, cultures didactiques et tous autres paramètres de l'environnement global d'enseignement-apprentissage

LE Groupe Français d'Éducation Nouvelle, GFEN

En tant que l'un des héritiers et continuateurs des « méthodes actives » du début du XX^e siècle, le GFEN met l'activité de l'apprenant au centre de ses conceptions pédagogiques. « **La prévalence de l'activité**, du « faire », de l'expérience » (souligné dans le texte) est l'un des grands principes affirmés sur son site dans l'un des textes de présentation de ce Mouvement, signé de Jacques BERNARDIN et intitulé « Rapport à l'apprentissage dans l'éducation nouvelle : actualité et débats ». Ce principe est développé à la suite dans ces lignes :

Les références pourraient se multiplier sur ce point. Nous ne citerons que quelques auteurs :

– O. Decroly : « Pour ce qui concerne les méthodes d'acquisition des connaissances et des techniques, il faut accorder le plus d'importance à celles qui permettent la redécouverte, l'expérience personnelle, l'activité, la réalisation individuelle ou collective, en un mot, la solution complète de problèmes réels ».ÀÀ

– J. Piaget : « [...] une vérité n'est réellement assimilée en tant que vérité dans la mesure seulement où elle a été reconstruite ou redécouverte au moyen d'une activité suffisante [...] Les connaissances dérivent de l'action [...] Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer [...] ».

– H. Wallon : « [...] s'accommoder, s'adapter au réel, l'utiliser et, à cet effet, le connaître. L'intelligence, instrument de connaissance, sort de l'action et y retourne ».

Comme bien d'autres, le GFEN parle de « pédagogie active ». Marqué par l'empreinte de ses présidents successifs (Paul Langevin 1936-46, Henri Wallon 1946-62), ce sont les pratiques d'apprentissage qui seront au cœur de sa réflexion [du GFEN]. Promotion des **ateliers d'écriture** (1975) puis de création ; **pédagogie du projet** (1982) et – parce qu'il ne s'agit pas de négliger la question des savoirs – **démarches de construction de savoir**. (souligné dans le texte)

Après « pédagogie du projet (1982) », à la fin du passage ci-dessus, une note de bas de page renvoie à un ouvrage publié cette année-là : Philippe WUCHNER, Françoise PAYEN, Michel HUBER (dir.), *Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... la pédagogie du projet* (Paris : GFEN-Carterman, 186 p.). Dans cet ouvrage sont présentées ainsi les deux principales caractéristiques du projet :

– Le projet est **social** en ce sens qu'il baigne dans le milieu social où il trouve à la fois son origine, son application et ses conditions de réalisation en même temps que l'ensemble des conflits internes et externes qu'il faut maîtriser pour agir.

– Le projet est de **production** car il vise à modifier certains aspects du milieu donc à produire pour lui : interventions sur le milieu en vue de le modifier soit en réaction à des aspects dont les enfants ressentent les effets apprenants ou pour aider le tissu social à se constituer ou à revêtir des aspects différents, soit pour pénétrer dans le monde du travail en y participant. (p. 40, je souligne)

On y retrouve là deux des caractéristiques de tout projet selon Gérald SCHLEMMINGER dans son article de 2003 cité *supra*, à savoir ses dimensions *collective* et *productive*. Ces dimensions sont elles aussi fondamentales dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle en enseignement-apprentissage des langues, si du moins l'on considère qu'il s'agit d'une *perspective de l'agir social*, comme il me semble logique de le faire au vu de la seule définition qu'en donnent les auteurs du CECRL. La phrase en question est pour cette raison très connue, mais je la rappelle néanmoins ici :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des 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. (p. 15, je souligne)

La position de l'ICEM et celle du GFEN diffèrent cependant en ce qui concerne la place de la pédagogie de projet. L'ICEM a maintenu l'approche empirique de la pédagogie – qui était celle de son fondateur –, en mettant en avant les dites « techniques Freinet », lesquelles peuvent toutes être considérées, comme l'écrit à juste titre Gérald SCHLEMMINGER cité *supra*, comme des modes de mise en œuvre de la pédagogie de projet. Le GFEN, au contraire, avance d'abord un principe fondamental basé sur une théorie d'apprentissage de référence (la « démarche d'auto-socio-construction des savoirs »), principe dont il envisage ensuite toutes les formes de mise en œuvre, dont entre autres la pédagogie de projet.

On le voit dans le dernier paragraphe de la citation ci-dessus de Jacques BERNARDIN, ou encore dans le [texte d'orientation](#) de juillet 2010 actuellement publié sur site du GFEN, « Pourquoi l'éducation nouvelle ? » :

*L'éducation ne saurait se suffire de « bonnes méthodes ». Toute éducation est un lieu de transformation et donc de confrontation, un lieu de construction des savoirs et de construction de la personne. C'est ce qui fonde pour le GFEN **la notion et la pratique de démarche d'auto-socio-construction des savoirs, dont les principes valent pour les ateliers d'écriture et de création ainsi que dans la pédagogie de projet.*** »⁶

La seconde grande différence entre l'ICEM et le GFEN vient de la nature de cette « entrée théorique » adoptée par celui-ci, à savoir la « démarche d'auto-socio-construction des savoirs ». Je renvoie, pour l'explication de cette théorie relativement complexe, à un document lui aussi proposé en présentation du GFEN sur son site, à savoir un article d'Odette BASSIS intitulé « [La démarche de construction du savoir](#) ». Pour nous limiter à ce qui nous intéresse plus immédiatement ici, à savoir la conception de la pédagogie de projet et sa place, disons que cette démarche amène :

– à critiquer une certaine conception de la dite « pédagogie active » qui aboutit à ce que Jacques BERNARDIN appelle un « activisme improductif » des élèves, qui « sont imbriqués dans le "faire" mais sans distance vis-à-vis de la situation, dont ils peinent à percevoir et investir les véritables enjeux cognitifs. » Il écrit : « Pédagogie active, oui... mais à condition qu'elle intègre l'activité intellectuelle des élèves », et pour cela il faut :

- en amont de l'activité, que « chacun saisisse clairement, au-delà du but opératoire (ce qu'il y a à faire), le but cognitif (la question à résoudre) » ;
- et en aval, « tirer leçon de l'expérience, prendre du recul », parce que « "faire" voire réussir ne suffit pas pour savoir » : une « reprise réflexive » est indispensable.

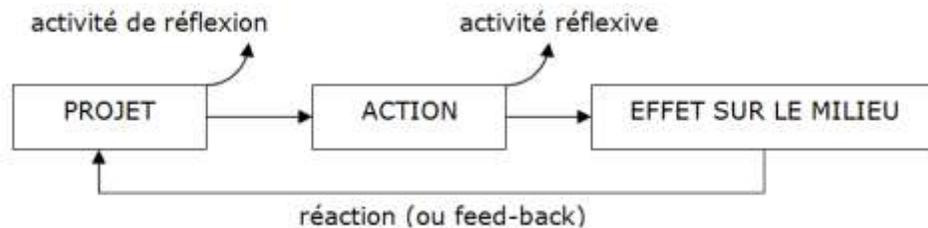
Cette critique peut s'appliquer aux projets victimes de ce qu'Isabelle BORDALLO et Jean-Paul GINESTET, dans leur ouvrage de 1993 *Pour une pédagogie du projet*⁷, appellent la « dérive « productiviste » (« Le produit à fabriquer est plus important que les apprentissages visés », p. 10). Mais elle me semble valoir tout autant pour les deux autres dérives connues qu'ils signalent à la page suivante, à savoir la « dérive techniciste » (« La planification par l'enseignant est excessive ») et la « dérive spontanéiste » (« Le projet s'invente au fur et à mesure sans

⁶ Je souligne. Cette phrase est une réécriture qui m'a été proposée par l'auteur lui-même, la version en ligne sur le site du GFEN ne me paraissant pas assez claire.

⁷ Paris : Hachette Éducation, 192 p.

objectifs clairement définis au départ ». Dans ces trois situations, en effet, la perception du sens des actions (du « but cognitif »), c'est-à-dire la prise de conscience des savoirs visés, n'est pas assurée chez les élèves.

Pour qu'il y ait construction de ces savoirs par les élèves eux-mêmes, dans le cas de la pédagogie du projet du moins, où l'action est complexe et de ce fait susceptible d'être modifiée en cours de réalisation par rapport à ce qui avait été planifié au départ, il faut qu'il y ait réflexion aussi en cours d'action. La « démarche d'auto-socio-construction des savoirs » amène donc à y développer particulièrement toutes les activités dites « métacognitives », c'est-à-dire de réflexion sur l'action dans des différentes phases du projet : conception, planification, réalisation, évaluation. C'est ce qui est représenté dans le schéma suivante de l'ouvrage du GFEN cité *supra*, *Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... la pédagogie du projet*, par l'« activité de réflexion », l'« activité réflexive » et la « réaction » :



Une remarque, avant de conclure : dans le texte d'orientation du GFEN déjà cité *supra*, je trouve une allusion intéressante à ce que j'ai appelé, dès mon premier article sur la perspective actionnelle (2002b), la « co-culture ». Il s'agit de la phrase suivante : « Le travail, dans la diversité des approches culturelles, participe de la construction dynamique d'**une culture commune**, associant pluralité et unité. » (je souligne) En l'absence de développement sur cette notion de « culture commune » dans d'autres textes du GFEN, je ne sais pas si elle correspond, pour ce Mouvement, à la culture démocratique en général et/ou à la culture scolaire. Mais étant donné qu'il s'agit d'un texte général d'orientation du Mouvement, il ne peut s'agir, dans l'esprit des auteurs, de cette idée que j'en avais déjà en 2002, celle de la culture commune qu'élèves et enseignant doivent créer et adopter en classe par et pour leur action conjointe d'enseignement-apprentissage de telle ou telle matière particulière – en l'occurrence, dans mon article de 2002, l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère. Or c'est là un des points sur lesquels la perspective actionnelle peut et doit se distinguer clairement de l'approche communicative, dont les promoteurs ne prenaient en considération que les dites « stratégies individuelles d'apprentissage ».

En conclusion de la première partie du présent article, je renvoyais mes lecteurs au texte de Gérald SCHLEMMINGER « La pédagogie Freinet en classe de langue vivante ». Je les renvoie maintenant, en conclusion de cette seconde et dernière partie, à celui de Maria-Alice MEDIONI, du GFEN, intitulé « L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme », republié en [Document 051](#) sur mon site. Ils y retrouveront bien entendu les idées directrices du GFEN que j'ai présentées dans cette partie, mais appliquées à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères. Je les laisse juger par eux-mêmes de ce que, comme l'écrit l'auteure dans l'introduction, « le travail du Secteur Langues du GFEN [...] peut apporter à la réflexion sur la question des langues, aujourd'hui, au moment où le monde de l'enseignement des langues se trouve confronté à un bouleversement de taille, avec l'irruption sur le plan institutionnel d'une entrée dans la langue par l'agir social ».