

La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues

Adelina Velázquez Herrera *

Introduction

Le recours au projet comme procédé pédagogique privilégié dans le cadre des apprentissages collaboratifs n'est pas une nouveauté¹. Avec l'essor des courants socio-constructivistes d'un côté et de l'intégration des TIC dans les divers contextes éducatifs d'un autre côté, la pédagogie de projet a acquis une nouvelle valeur. L'objet fondamental de cette contribution est de souligner en effet l'utilité des projets pédagogiques dans le cadre particulier de l'enseignement/apprentissage des langues.

Dans notre texte, nous tenons à présenter des considérations essentielles en rapport avec ce procédé pédagogique si répandu en didactique des langues. Nous proposons premièrement une définition concrète du projet pédagogique et nous présentons les orientations fondamentales poursuivies par cette démarche selon le modèle d'apprentissage qui la soutient. Nous exposons ensuite certaines de ses particularités et de ses contraintes. Nous résumons finalement les étapes principales à considérer dans la conception et la mise en œuvre d'un projet pédagogique et nous articulons cette démarche avec la didactique des langues et les TIC.

1. Définition de projet pédagogique

¹ P. Mahieu (2001) fait par exemple référence à des pratiques pédagogiques diverses ayant été pratiquées au XV^{ème} et au XIX^{ème} siècles dont certaines modalités se rapprochent de celles du projet pédagogique. Beaucoup plus récemment, dans les années 80 du XX^{ème} siècle, le débat concernant la pédagogie de projet prend une place importante dans le domaine éducatif en France (Halté, 1982a, 1982b; Weber, 1982).

Dans son sens général, un projet est un « ensemble d'opérations qui vise une réalisation précise, dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé. » (Legendre, 1993 : 1040). Concernant le domaine éducatif, la notion de projet présente des significations multiples selon le contexte dans lequel elle est utilisée².

Dans le cadre de la didactique des langues, nous nous intéressons particulièrement au concept de projet pédagogique.

Au sein des contextes éducatifs, le projet pédagogique est défini comme une démarche d'apprentissage organisée par un enseignant ou par une équipe d'enseignants qui visent à atteindre une cible déterminée ou qui cherchent à résoudre un problème affirmé, à travers la création d'un objet (Bordallo et Ginestet, 1993 : 5). Autrement dit, la manifestation d'un besoin ou d'un problème dans un contexte pédagogique est à l'origine de la planification d'un projet pédagogique. Sa conception est mise en œuvre à partir des aspirations, des caractéristiques socio-culturelles et des compétences vérifiées des apprenants ainsi que des possibilités matérielles et des contraintes institutionnelles telles que les politiques, les ressources ou les programmes des établissements (Bracke, 2001).

Dans ce type de projet, les apprenants prennent en charge la réalisation des travaux choisis avec l'enseignant. Le but fondamental est l'acquisition de méthodes de recherche et d'exploitation des documents permettant aux apprenants de développer des qualités d'autonomie, de responsabilité, d'initiative et d'action (Legendre, 1993 : 971 ; Raynal et Rieunier, 1997 : 268-269). La diversité et la structuration des connaissances, le raisonnement, l'esprit critique et les compétences des apprenants sont privilégiés par le projet pédagogique.

Pour les spécialistes, cette démarche est source de motivation mais elle est en même temps très exigeante car les enseignants doivent posséder des qualités diverses pour mener

² Il existe d'autres dénominations telles que: projet éducatif, projet de formation, projet d'établissement (Bordallo et Ginestet, 1993: 5-6).

à bien le projet : disposition, imagination, observation rigoureuse, ouverture d'esprit, acceptation d'une logique d'apprentissage³.

2. Modèle d'apprentissage sous-jacent au projet pédagogique

Le projet pédagogique présente des constantes correspondant au modèle d'apprentissage socio-constructiviste. Cette démarche constitue en fait un des moyens privilégiés dans le cadre de l'apprentissage collaboratif dont les fondements théoriques se rapportent également au paradigme socio-constructiviste.

Parmi les lignes directrices du projet pédagogique peuvent se dégager principalement : le lien entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux, la réconciliation entre l'individuel et le collectif, l'acquisition des connaissances à partir du questionnement et de l'action, le soutien de l'interdisciplinarité et du transfert des procédures cognitives et des compétences, la prise en compte de l'apprenant en tant qu'acteur principal dans son apprentissage, l'exhortation à la créativité et à l'authenticité, la stimulation du conflit socio-cognitif à travers l'échange, la confrontation des savoirs, la négociation et la prise de décisions.

3. Spécificités et fonctions du projet pédagogique face à l'apprentissage

Étant particulièrement formatrice, cette démarche constitue un moyen stratégique de structurer l'apprentissage et de faire émerger ses divers éléments moteurs. À travers le projet, les capacités méthodologiques des apprenants peuvent être mobilisées (simplification des concepts et des problèmes à résoudre).

La structuration de l'apprentissage requiert certains éléments et certaines conditions que le projet pédagogique peut rendre possibles, à savoir l'équilibre entre les savoirs sociaux et scolaires, le transfert des compétences, le conflit socio-cognitif, le lien entre le

³ Les contraintes du projet pédagogique sont abordées de plus près en § 4, p. 7.

projet personnel et le projet collectif et la négociation. Nous exposons par la suite chacune de ces conditions.

3.1. L'intégration des savoirs sociaux et des savoirs scolaires

L'intégration des savoirs sociaux (savoirs pratiques) et les savoirs scolaires (savoirs théoriques) fait partie des visées du projet pédagogique. Le dépassement de l'opposition artificielle entre la vie et l'école, entre les pratiques sociales et les savoirs savants, cherche à donner du sens aux apprentissages. L'intégration du travail interdisciplinaire représentera ici une voie à suivre afin de favoriser ce lien entre la société et l'école. À partir de tâches globales rassemblant plusieurs disciplines, les apprenants peuvent être amenés à découvrir la réciprocité des connaissances et des rapports humains dont la vie est faite et à transformer ces connaissances en conduites.

3.2. Le transfert des procédures cognitives et des compétences

Le projet pédagogique se concentre également sur la question du transfert, très liée à l'élément précédent. Le projet cherche à mettre en application des procédures acquises ailleurs dans des contextes divers, ce qui revient à dire que les connaissances ou les compétences utilisées dans un contexte donnée, après avoir été acquises, peuvent être transposées dans un contexte différent. Elles seront alors considérées comme des connaissances maîtrisées. Les expérimentations, la confrontation, la négociation, la créativité et l'interdisciplinarité, privilégiées par le projet pédagogique, contribuent de façon significative à la réalisation des transferts des compétences.

Dans cette optique, les capacités à développer et à renforcer chez les apprenants, à partir de différentes activités, sont multiples : se poser des questions, réfléchir, énoncer des hypothèses, rechercher, s'informer, se documenter, apprécier, contrôler l'information, valider, critiquer, sélectionner, organiser, traiter, réaliser des synthèses, planifier, communiquer, structurer, rendre compte, confronter, négocier, décider.

3.3. Le conflit socio-cognitif

Dans la perspective du projet pédagogique, le conflit socio-cognitif est une condition indispensable aux processus d'apprentissage. Selon les principes socio-constructivistes, c'est à travers le travail de groupe (où les représentations des apprenants, les échanges et les discussions peuvent se déployer) que le conflit socio-cognitif se manifeste de façon significative. Il faut de ce fait créer les conditions permettant aux apprenants de se trouver dans des situations conflictuelles qui les amènent à exprimer leurs points de vue, à les confronter, à les interroger, à les dépasser afin d'atteindre la cible principale du projet.

Suivant cette dynamique, les apprenants sont censés prendre conscience de l'existence de représentations et d'opinions variées et être formés à la réciprocité et à la tolérance à l'intérieur du groupe. Pour les spécialistes, le conflit socio-cognitif, généré au sein du travail de groupe, contribue ainsi au progrès intellectuel individuel et collectif, améliore la motivation, sécurise les individus, appuie la créativité, renforce la décision et facilite l'application des décisions.

3.4. La synergie entre le projet pédagogique et le projet personnel de l'apprenant

La conciliation entre le projet de l'apprenant (désirs, goûts, intérêts, objectifs individuels) et le projet pédagogique représente un défi capital pour l'enseignant. L'articulation entre la dimension individuelle et la dimension collective du projet constitue une condition indispensable à sa mise en œuvre. Le principe de base de cette exigence est ainsi la considération du sujet comme acteur principal dans son apprentissage en même temps que la prise en compte de la collectivité dont il fait partie.

L'éducation à l'autonomie, à la responsabilité et à la prise de décision chez l'apprenant représentent des points clés pour une réalisation réussie du projet pédagogique. Le formateur doit en conséquence être en mesure d'amener les apprenants à gérer et à affirmer leurs connaissances, leurs décisions et leurs activités. Il doit en même temps veiller

à la réussite du but principal du projet, à la réalisation collective des tâches et donc à la co-construction des connaissances. Pour y parvenir, il fera appel à la négociation, pivot générateur de la double dynamique propre au projet pédagogique (dimension individuelle et dimension collective). Apprenants et enseignant (ou autres acteurs) sont censés de ce fait prendre ensemble des décisions vis-à-vis des objectifs, des ressources, des moyens et des contraintes au sein du projet pédagogique.

3.5. La négociation : élément fondamental pour le lien entre le projet personnel de l'apprenant et le projet pédagogique

Dans le cadre d'un projet pédagogique, négocier signifie autant prendre en compte les contenus, les finalités et les objectifs d'apprentissage prescrits dans les programmes institutionnels que les désirs, les aspirations et les besoins subjectifs des apprenants.

Considérer les objectifs individuels des apprenants ne veut pas dire renoncer aux contenus des programmes ni accéder à tous les souhaits des apprenants. Il s'agit plutôt de faire interagir les objectifs institutionnels et les objectifs personnels des apprenants à partir d'une méthodologie souple et ouverte. Ceci revient à dire que l'enseignant analysera préalablement la situation réelle à l'intérieur de laquelle aura lieu le projet pédagogique (délimitation des objectifs d'apprentissage essentiels, repérage des contraintes et des ressources) afin d'en mesurer les limites et les difficultés dans la phase de prise de décisions et fera part, dans un deuxième temps, de cette situation aux apprenants. Il leur fournira par exemple une liste des objectifs de formation à atteindre et les moyens possibles d'y parvenir et il les renseignera par rapport aux difficultés, au temps et au matériel disponibles. Ensuite, apprenants et enseignant opéreront ensemble des choix en fonction de cette analyse et d'une entente coordonnée.

La négociation non seulement permet d'effectuer un diagnostic de la situation pédagogique, mais elle donne aussi l'occasion aux apprenants, à travers une démarche active et concrète, de s'interroger sur ce qu'ils souhaitent et sur ce qu'ils sont capables de

faire. C'est à l'enseignant de les conduire à se poser des questions sur leurs attentes et leurs capacités, à s'impliquer dans l'action et dans la négociation, à s'adapter au projet.

La synergie entre le projet de l'apprenant et le projet pédagogique, rendue possible grâce à la négociation, constitue par ailleurs un facteur de motivation, condition indispensable à la réalisation du projet pédagogique. Une meilleure considération du sujet, son implication active et sa prise de conscience par rapport à son pouvoir et à ses capacités favorisent sa motivation et en conséquence son apprentissage.

4. Contraintes du projet pédagogique

En tant que stratégie s'inscrivant dans un cadre socio-constructiviste, cette démarche présente diverses difficultés dont il faut être conscient. Gérer un projet suppose tout d'abord connaître et accepter les implications du modèle d'apprentissage socio-constructiviste.

La mise en œuvre du projet pédagogique exige des changements significatifs par rapport aux rôles de l'enseignant et des apprenants ; et par rapport aux modes de fonctionnement de la classe. En permettant effectivement une liberté aux apprenants, cette démarche exige en même temps à l'enseignant de trouver un équilibre entre l'interventionnisme et le non-interventionnisme. Ceci revient à dire qu'il faut prendre en compte les objectifs des apprenants et les interactions entre l'enseignant et les apprenants aussi bien que les contenus disciplinaires, les compétences et les objectifs d'apprentissage préétablis.

Cette démarche demande conséquemment des enseignants particulièrement compétents et expérimentés (capables de gérer et d'articuler la théorie et la pratique, de concilier rigidité et souplesse, de savoir anticiper) et des apprenants habitués au travail collaboratif (autonomes et conscients de leur responsabilité face à leur apprentissage).

En rappelant les exigences principales à considérer dans la réalisation du projet pédagogique, nous pouvons confirmer la complexité de sa nature :

- Les différences vis-à-vis des connaissances, des compétences, des croyances et de la personnalité de chacun doivent être reconnues et valorisées autant par l'enseignant que par les apprenants ;
- la négociation des objectifs, des contenus et des moyens doit être acceptée par tous les acteurs participant au projet ;
- les décisions prises concernant la conception et la réalisation du projet doivent se concrétiser et être explicitées à travers un instrument contractuel déterminant les objectifs, les contenus, les moyens, les activités, les responsabilités, les modalités de travail et d'évaluation ;
- les trois axes dont relève le projet pédagogique, à savoir l'axe rationnel (se rapportant à l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des compétences), l'axe social (correspondant à l'application et l'utilité des compétences et des savoirs savants dans la société) et l'axe affectif (concernant la motivation, les souhaits et la satisfaction des apprenants) sont à envisager de façon simultanée et continue ;
- l'enseignant doit être à même de distinguer clairement les objectifs individuels des apprenants et le but général du projet collectif et d'en assurer la symétrie ;
- il est censé partir des besoins, des capacités et des difficultés des apprenants afin de conjuguer la participation et les compétences de chacun pour une réalisation collective (fondement de la pédagogie différenciée) ;
- il doit faire émerger les connaissances et les compétences déjà installées chez les apprenants afin de faciliter la construction de nouveaux savoirs ;
- l'enseignant est appelé à inverser le fonctionnement traditionnel du groupe en suscitant les pensées et les discussions divergentes, en conduisant les apprenants à s'entendre et à trouver un équilibre dans leurs points de vue, en veillant au déplacement des compétences et des responsabilités à l'intérieur du groupe, en évitant la division du travail et la spécialisation des tâches, en favorisant l'implication de chacun dans le travail en groupe ;
- l'enseignant doit prévoir une alternance entre moments de réflexion individuels et collectifs et entre activités personnelles et travaux collectifs ;

- il doit être conscient du fait que c'est particulièrement la nature de la tâche proposée aux apprenants qui agit sur le conflit socio-cognitif et donc sur l'apprentissage, ce qui exige une planification préalable d'activités spécifiques et explicites. Les travaux et les responsabilités du groupe, des sous-groupes et de chaque apprenant sont de la sorte à préciser et à clarifier de façon permanente ;
- autant l'évaluation du processus d'apprentissage (évaluation formative) que l'évaluation du produit final du projet (évaluation sommative) constituent des tâches importantes à considérer par l'enseignant ;
- les projets à court terme sont à envisager dans un premier moment lorsqu'on souhaite introduire la pédagogie de projet dans sa classe. Les micro-projets, permettant aux apprenants la compréhension et l'appropriation progressive de cette sorte de démarche, constituent une phase de préparation à la réalisation de projets plus importants ;
- l'enseignant est enfin appelé à s'inscrire lui-même dans la démarche de projet, en travaillant en équipe avec d'autres enseignants.

5. Étapes concernant la conception et la réalisation d'un projet pédagogique

Les phases générales que nous présentons ici reprennent celles fournies par le modèle de Bordallo et Ginestet (1993) pour qui les méthodes et les outils des projets techniques peuvent être applicables à d'autres disciplines. Ces auteurs proposent ainsi un transfert du projet correspondant au monde de la production au domaine pédagogique. Ils en considèrent les étapes suivantes :

- Identification de la situation : la première phase du projet concerne l'identification du besoin à satisfaire ou du problème à résoudre.
- Étude de faisabilité : il s'agit d'analyser le besoin ou le problème dans son contexte en se demandant, d'une part, quelles seraient les actions possibles à mener afin de donner satisfaction au besoin constaté ou de trouver une solution au problème identifié et, d'autre part, en précisant à quoi et à qui va servir le projet à concevoir.

- Conception et définition du projet : parmi les idées ou les solutions recherchées, faire un choix précis et planifier le projet (organisation, détermination des objectifs spécifiques, des activités, des outils et des phases à suivre).
- Réalisation du projet : mise en œuvre des tâches prévues. De façon globale, on peut distinguer certains moments à l'intérieur de cette phase : la reconnaissance de la situation (acceptation du projet, des règles et des responsabilités), l'exploration (recherche d'information), la compréhension générale de l'information obtenue, la sélection et l'organisation de l'information utile et l'appropriation de l'information (transformation de l'information en connaissance).
- Évaluation : appréciation des tâches réalisées et des résultats obtenus. L'évaluation de tous les éléments du projet est à réaliser de façon permanente au long du déroulement de ce dernier, dans chacune de ses phases. Des auto-évaluations sont également à prévoir.

6. Pédagogie de projet, didactique des langues et TIC

Les didacticiens considèrent généralement que le projet est une stratégie pédagogique authentique et efficace pour l'apprentissage des langues étrangères (M. Venturelli, 2001a, 2002b). Les particularités de cette démarche s'adaptent bien aux orientations des approches et des perspectives récentes en didactique des langues. La communication, la dimension sociale et interactive de la langue, la participation des apprenants dans des tâches et des contextes authentiques, éléments prioritaires de l'approche communicative et de la perspective actionnelle (Rosen, 2009; Germain, 1993; Berard, 1991), peuvent en effet être mis en œuvre ou renforcés dans le cadre des projets pédagogiques.

Le projet offre à la didactique des langues la possibilité d'ouvrir la classe sur l'extérieur : en intégrant la dimension socio-culturelle de la langue, cette démarche inscrit les apprenants dans un véritable contexte social plus large que celui de la classe (réalisation de projets entre différentes classes, entre des classes d'établissements différents, entre des classes de villes ou de pays différents).

La créativité, l'innovation, l'autonomie, l'action et l'expression, prônées par les approches récentes en didactique des langues, correspondent également aux fondements de la pédagogie de projet. C'est à partir d'activités et de projets collaboratifs dans des contextes authentiques que ces éléments peuvent être encouragés (Deaudelin et Nault, 2003).

Avec l'évolution des TIC dans le domaine éducatif en général et dans le domaine des langues en particulier, la pédagogie de projet connaît par ailleurs un nouvel élan. Les expérimentations récentes en didactique des langues et dans des domaines plus larges confirment la nouvelle valeur accordée à cette démarche. Dans cette perspective, les chercheurs s'accordent à considérer le projet comme une alternative prometteuse permettant l'apprentissage des langues à travers les contacts authentiques, la communication, la socialisation et la collaboration (Mangenot, 2001). Les nouveaux outils informatiques et la multitude des ressources en ligne viennent enfin soutenir et faciliter la dynamique sociale, culturelle et collaborative de la pédagogie de projet.

Conclusions

Au cours de notre contribution, nous nous sommes donné pour but principal d'attirer l'attention sur l'importance du projet pédagogique dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues. L'exposé de ses traits caractéristiques principaux essaie en effet d'encourager les enseignants à intégrer cette démarche pédagogique dans leurs cours de langue et à en observer les avantages pédagogiques dans les processus d'apprentissage.

L'articulation du projet pédagogique avec le travail collaboratif et l'utilisation des TIC dans des contextes d'enseignement / apprentissage des langues constitue, à notre avis, une alternative favorable pour développer les compétences linguistiques, la communication, et l'interaction dans la classe de langue.

Références bibliographiques

BÉRARD Evelyne

1991 L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris : CLE International.

BORDALLO, Isabelle ; GINESTET Jean-Paul

1993 Pour une pédagogie du projet. Paris : Hachette Éducation.

BRACKE, Agnès

2001 « Activité langagière et pédagogie du projet ». Le français dans le monde. Recherches et applications. Théories linguistiques et enseignement du français, n° spécial : 175-187.

DEAUDELIN C. et NAULT T. (dir.)

2003. Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques. Presses de l'Université du Québec.

GERMAIN, Claude

1993 Le point sur...l'approche communicative en didactique des langues. Québec : CEC.

HALTÉ, Jean-François

1982a « Apprendre autrement à l'école ». Pratiques : Théorie, pratique, pédagogie. Travailler en projet, vol. 36 : 5-23.

HALTÉ, Jean-François

1982b « Travailler en projet ». Pratiques : Théorie, pratique, pédagogie. Travailler en projet, vol. 36 : 37-77.

LEGENDRE, Renald

1993 Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris-Montréal : Guérin/Eska.

MAHIEU, Pierre

2001 « La pédagogie de projet et l'apprentissage des langues ». Babylonia. Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. La pédagogie du projet, vol. 3 : 8-11.

MANGENOT, François

2001 « Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues ». Notions en question. Interactivité, interactions et multimédia. Fontenay-Saint Cloud, ENS éditions : 105-115.

RAYNAL Françoise ; RIEUNIER Alain

1997 Dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive. Paris : ESF.

ROSEN, Évelyne (coord.)

2009 *Le français dans le monde. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue.* Paris : CLE International/FIPF.

VENTURELLI, Mireille

2001a « La pédagogie du projet ... pour quoi ? pour qui ? ». *Babylonia. Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. La pédagogie du projet*, vol. 3 : 6-7.

VENTURELLI, Mireille

2001b « Autour de la pédagogie du projet : quelques repères ». *Babylonia. Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. La pédagogie du projet*, vol. 3 : 12-15.

WEBER, Anita

1982 « Savoirs sociaux et savoirs scolaires ». *Pratiques : Théorie, pratique, pédagogie. Travailler en projet*, vol. 36 : 24-36.

— ❧ —

* Adelina Velázquez Herrera

Docente en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Investigadora en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de la U.A.Q. **Coordinadora de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Francés.** Doctorado y DEA en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Stendhal (Grenoble 3, Francia). Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Francesas) por la UNAM. Líneas de investigación: didáctica del francés lengua extranjera y TIC.

