

LES MINI-PROJETS COMME INTÉGRATEURS DES ESPACES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET D'USAGE EN PERSPECTIVE ACTIONNELLE

La fonction intégratrice des projets est une de leurs particularités les plus notables en didactique des langues-cultures. Je l'ai déjà mise en évidence en ce qui concerne :

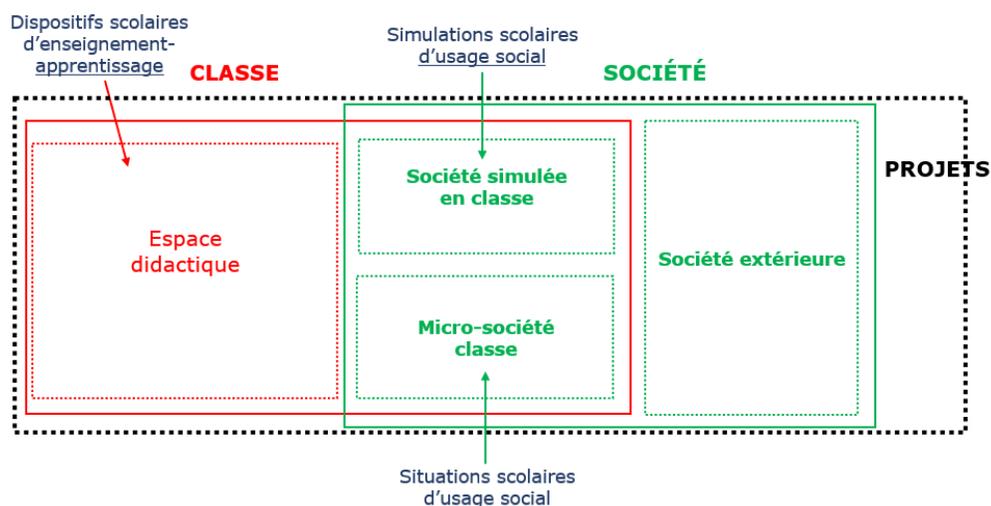
- *les différentes matrices disciplinaires* : cf. « La pédagogie de projet comme intégrateur didactique (T.P.) Exemple de mise en œuvre simultanée dans un projet pédagogique des différentes matrices méthodologiques disponibles », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/ ;
- *les différentes logiques documentaires* : cf. « Les sept logiques documentaires actuellement disponibles en didactique scolaire des langues-cultures (modèle) », chap. 3. « Le projet comme intégrateur des différentes logiques documentaires », p. 7, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/ ;
- *les différentes composantes d'une unité didactique* - la thématique, le domaine, les contenus langagiers, les activités langagières, les contenus culturels, les critères d'évaluation) - : cf. « Caractéristiques tendanciennes de l'agir en perspective actionnelle », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/067/.

Le présent texte illustre un quatrième domaine d'intégration assuré par les projets, celui des différents espaces d'enseignement-apprentissage et d'usage. J'utilise à cet effet une version simplifiée du modèle intitulé « Intersections entre agir d'apprentissage et agir d'usage » dans sa dernière version de septembre 2016, disponible à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/.

L'une des fonctions de l'unité didactique des manuels est d'assurer la mise en cohérence et en synergie de ces différents espaces, en particulier en proposant un « fil conducteur » entre son « entrée »¹ et sa sortie (les productions terminales) : nous verrons qu'en perspective actionnelle, le mini-projet peut fonctionner, entre ces différents espaces, comme ce qui mériterait en l'occurrence d'être appelé un « fil d'Ariane ».

Les deux grands espaces d'enseignement-apprentissage et d'usage et leurs intersections, ainsi que la fonction intégratrice des projets, peuvent être représentés de la manière suivante, que je commenterai dans la suite du présent texte :

¹ Sur les différents éléments qui ont successivement servi, au cours de l'histoire de la didactique des langues-cultures, comme « entrées » en unité didactique (le point de grammaire, le centre d'intérêt lexical, le document authentique, la situation de communication, enfin l'action), cf. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" », www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/.



Il existe deux grands espaces en didactique des langues-cultures, celui de la classe (traits et caractères rouges), et celui de la société (traits et caractères verts), avec deux grands types d'intersection, qui définissent un total de quatre grands espaces différents de travail :

1. La classe en tant que (micro-)société à part entière

La classe de langue étrangère (L2) est par nature une micro-société plurilingue où les membres doivent vivre ensemble et agir ensemble dans le cadre d'un projet commun, l'enseignement-apprentissage de cette L2.

C'est depuis longtemps un espace de mise en œuvre de « l'expérientiel », qui vise à faire vivre les élèves en classe en langue étrangère : les moyens utilisés sont le jeu, la chanson et le théâtre, principalement, mais aussi tous les types d'activités faisant appel au corps, à l'imagination, à l'émotion, à la créativité, etc.² Elles sont particulièrement utilisées dans l'enseignement aux enfants, mais conservent leur intérêt avec les élèves plus âgés, y compris les adultes.

C'est l'espace privilégié par la perspective actionnelle, méthodologie d'enseignement des langues-cultures étrangères qui met les élèves dans des situations d'action à dimension sociale, dans lesquelles l'enseignant leur demande d'agir au sein de leur véritable micro-société classe comme de véritables citoyens impliqués avec lui dans un projet commun d'enseignement-apprentissage. Dans cet espace, la communication entre élèves et entre les élèves et l'enseignant est un moyen au service de l'action sociale réalisée par les élèves, même si cette action sociale reste dans une certaine mesure (comme tout projet) un prétexte pour faire apprendre la langue-culture étrangère en les faisant communiquer entre eux et en les confrontant aux cultures étrangères.

2. La société extérieure simulée en classe

C'est l'espace privilégié par l'approche communicative, méthodologie où l'on demande aux élèves, en classe, de faire comme s'ils étaient dans la société extérieure dans une situation de communication avec des étrangers, voire comme s'ils étaient eux-mêmes des étrangers. Dans cet espace, la communication est à la fois le moyen et la fin : les élèves s'entraînent à communiquer entre eux en langue étrangère pour pouvoir communiquer plus tard avec des étrangers dans la société extérieure.

² Cf. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à un monde multilingue et multiculturel », point 5, « À propos de l'expérientiel », p. 5, avec son renvoi bibliographique.
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.

Mais cet espace n'est pas déserté par la perspective actionnelle : la simulation, en effet, est un outil au service de la préparation à l'action réelle, comme on peut le voir en formation professionnelle. C'est aussi le cas dans les manuels de langues sur objectifs spécifiques, par exemple, qui proposent tous des situations de réemploi en simulation d'action professionnelle. On peut aussi y avoir recours dans les projets pédagogiques : un projet débouchant sur une représentation théâtrale publique prise en charge par des élèves, par exemple, demandera de nombreuses « répétitions », qui assurent un entraînement à la représentation finale sous forme de simulations de cette représentation. C'est pourquoi au moins la dernière de ces simulations se fait si possible en habits de scène sur la scène réelle, pour lui donner le caractère le plus réaliste possible, celui que l'on cherche à obtenir – autre exemple – dans la conception des simulateurs de vol pour l'entraînement des futurs pilotes de ligne. C'est le caractère réaliste des simulations qui distinguent les simulations « actionnelles » des simulations « communicatives ».

3. La classe en tant qu'espace didactique

C'est l'espace de mise en relation consciente et explicite du processus d'enseignement avec le processus d'apprentissage. Il s'agit d'un milieu artificiel mais indispensable, dans lequel l'enseignant construit des dispositifs dits d'« exercisation » conçus pour que les élèves y réalisent, le plus souvent à partir de stimuli (principalement les questions et consignes de l'enseignant ou du manuel, et les items des exercices), des activités scolaires de réflexion (activités métalangagières, métaculturelles, métacognitives), d'application de règles et de reproduction de modèles (entraînement grammatical)³. C'est aussi dans cet espace que se réalise deux autres activités reliant étroitement enseignement et apprentissage, à savoir la correction et l'évaluation, qui peuvent se prolonger par des activités dites de « remédiation ».

Toutes ces activités sont considérées, en environnement scolaire, comme indispensables pour que tous les élèves puissent parvenir finalement à un niveau suffisant de maîtrise des formes langagières (niveau dit d'« appropriation ») pour les réemployer eux-mêmes dans une situation personnelle de communication et/ou d'action.

4. La société extérieure

Chacun des trois autres espaces entretiennent avec la société extérieure un type de relation spécifique :

- a. L'espace didactique se projette directement dans l'espace social extérieur avec les activités d'apprentissage à réaliser à la maison : reprise (« révision des leçons »), prolongement ou à l'inverse préparation personnelle d'activités qui seront ensuite exploitées en classe (par exemple une recherche personnelle pour compléter un champ lexical).
- b. L'espace des simulations imite celui de la société extérieure (cf. *supra* point 2.).
- c. La micro-société classe reprend à son compte la situation et les enjeux multilingues et multiculturels de la société extérieure :
 - La classe de langue-culture étrangère est par nature une micro-société plurilingue où les membres doivent vivre ensemble et agir ensemble dans le cadre d'un projet collectif, l'enseignement-apprentissage de cette langue-culture étrangère.
 - Elle est aussi par nature une société multiculturelle parce que s'y trouvent des cultures d'apprentissage très diverses (celles des élèves avec leurs différents profils cognitifs, expériences antérieures d'apprentissage et stratégies personnelles), la culture d'enseignement (celle de l'enseignant avec son propre profil cognitif, sa

³ Cf. « La procédure standard d'exercisation en langue », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/.

formation didactique et son expérience professionnelle), et la co-culture d'enseignement-apprentissage que tous ont dû élaborer ensemble plus ou moins explicitement, avec plus ou moins de compromis, pour travailler ensemble de manière efficace.

À l'inverse, l'environnement global des élèves, scolaire, familial et social, influence fortement leur travail dans les autres espaces en fonction des connaissances, expériences et compétences qu'il leur fournit, de l'image de la langue étrangère et de son usage qu'il leur transmet, de l'appui à leur scolarité qu'il leur procure ou non (suivi et aide des parents, conditions matérielles de travail à la maison...).

5. La pédagogie de projet

- Du point de vue pédagogique

La formation à la conduite de projet fait partie de la finalité d'éducation à la citoyenneté que poursuit normalement tout système éducatif. Les deux finalités formatives plus spécifiquement travaillées dans le cadre des projets pédagogiques sont l'autonomie et la responsabilité *individuelles*, mais aussi, contrairement à l'approche communicative, *collectives* : les projets pédagogiques sont une forme d'action particulièrement adaptée à la formation d'un citoyen critique mais responsable, autonome mais solidaire. Ils sont par ailleurs l'instrument privilégié de mise en œuvre de l'interdisciplinarité, qui est conseillée, voire imposée, dans les systèmes éducatifs de certains pays.

- Du point de vue didactique

Il se trouve en outre que le projet pédagogique est un mode de travail essentiel en enseignement-apprentissage des langues étrangères pour deux raisons :

a. Le projet pédagogique permet, comme le montre le schéma initial, p. 2 *supra*, de mettre en cohérence et en synergie l'ensemble des espaces de travail (en didactique des langues-cultures comme dans toutes les disciplines scolaires) :

- *L'espace de la micro-société classe* est celui dans lequel s'effectuent la conception du projet, sa préparation, sa conduite, ainsi que l'élaboration du produit final.

- *L'espace didactique* est mobilisé pour l'acquisition des compétences langagières et des connaissances langagières et culturelles nécessaires à la réalisation du projet, pour les productions langagières attendues ainsi que, éventuellement, pour leur exploitation finale.

- *L'espace de simulation* peut être mobilisé pour un entraînement préalable à la réalisation de l'action finale, comme nous l'avons vu *supra* au second paragraphe du point 2.

- *L'espace de la société extérieure* est mobilisé pour la recherche des ressources nécessaires au projet : enquête des élèves dans leur environnement social ou recherches documentaires, par exemple. Mais il s'agit aussi de l'espace visé par la plupart des projets, l'action sociale des élèves étant finalement « projetée » dans leur environnement social après avoir été conçue et préparée en classe : publication d'un journal ou d'un recueil diffusé dans l'établissement et à l'extérieur, présentation d'un spectacle public auquel les familles sont invitées, visite d'un site, d'un musée, d'une entreprise, etc.

b. Le projet pédagogique est à la perspective actionnelle ce que la simulation de situation de communication est à l'approche communicative, c'est-à-dire son activité de référence. Les

projets peuvent être réalisés séparément de l'usage du manuel, dans des séquences spéciales qui vont se dérouler sur une durée qui pourra aller de plusieurs semaines à une année complète. On peut choisir, à l'inverse, de les mener de la manière la plus coordonnée possible avec l'usage d'un manuel, auquel cas les intégrera dans les cadres des unités didactiques de ce manuel, et leurs productions finales fonctionneront comme des réemplois des contenus langagiers et culturels présentés et travaillés précédemment au cours de l'unité didactique. J'ai proposé d'appeler ces projets limités des « mini-projets ».

Le mini-projet est un type de projet spécialement conçu pour s'adapter au cadre limité de l'unité didactique des manuels. En didactique des langues-cultures, la durée des unités didactiques est en effet soumise à deux contraintes opposées :

- Cette durée doit être assez longue pour que toutes les activités langagières (compréhension et expression écrites et orales, interaction et médiation) y soient réalisées de manière à y assurer la limitation et la cohérence (les mêmes contenus langagiers sont re travaillés dans chaque activité), ainsi la synergie (les différentes activités s'aident réciproquement : le travail réalisé en grammaire et en lexique aide ensuite au travail en production écrite, etc.).

- Mais cette durée doit être assez courte pour que les élèves soient encore en mesure de réemployer les contenus travaillés précédemment, le phénomène de « déperdition des acquis » étant particulièrement important en enseignement scolaire extensif (le plus souvent deux à trois heures hebdomadaires). D'où la durée de l'unité d'apprentissage dans l'enseignement scolaire des langues étrangères, qui ne dépasse généralement pas la durée de dix heures et de trois semaines (ce sera donc, par exemple, six heures dans le cas d'un enseignement à deux heures par semaines).

C'est pourquoi la mise en œuvre de la pédagogie de projet dans les manuels ne peut se faire que sous la forme de « mini-projets », ainsi nommés non seulement parce qu'ils sont limités dans le temps de l'unité didactique, et donc dans les contenus langagiers et culturels travaillés et les productions finales attendues, mais aussi parce qu'ils sont limités en ce qui concerne les caractéristiques du projet pédagogique : en particulier, l'autonomisation et la responsabilisation individuelles et collectives des élèves, qui en sont les finalités principales, doivent y être plus ou moins fortement encadrées dans la mesure où la fonction d'un manuel est de limiter et de prédéterminer les contenus langagiers et culturels en fonction d'une progression elle-même prédéterminée sur l'ensemble du manuel, voir sur une série de manuels couvrant plusieurs années du curriculum scolaire.

Malgré cette limitation, il est possible de concevoir dans les manuels des mini-projets préparant réellement les élèves à l'action sociale, comme je pense l'avoir montré dans plusieurs publications et dans le manuel *Version Originale 4*, niveau B2⁴ ; et, puisque c'était le sujet du présent texte, réalisant effectivement, au sein des unités didactiques, l'intégration nécessaire des espaces d'enseignement-apprentissage et d'usage.

⁴ Je renvoie sur ce point à la bibliographie que l'on trouvera au chapitre 1.1, p. 3, du document intitulé « Propositions de parcours différenciés de lecture sur la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011c/.

Pour les conditions minimales que doit remplir l'activité retenue comme fil d'Ariane entre les différents espaces d'enseignement-apprentissage et d'usage pour fonctionner comme mini-projet, cf. « Comment intégrer la démarche de projet dans le travail en classe sur les unités didactiques des manuels de langue ? », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/069/.