

## LA PÉDAGOGIE DE PROJET DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

« (Se) former à la pédagogie de projet »

Formation Institut français de Fès, 8-10 avril 2013

### DOSSIER DE TRAVAIL



<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1192584/55845ac.pdf>

## SOMMAIRE

1. Orientations possibles de l'agir et critères d'évaluation (TP) .....	3
2. Le champ sémantique de l' « agir en didactique des langues-cultures » .....	4
3. Intersections entre agir d'apprentissage (« tâches ») et agir d'usage (« actions ») .....	6
4. Définitions de « projet » .....	6
5. La méthode des projets selon John DEVEW .....	7
6. La pédagogie Freinet .....	7
6.1 Les « techniques Freinet » .....	7
6.2 Les outils de gestion des apprentissages .....	8
7. Le projet et la pédagogie du projet d'après un mouvement pédagogique (le GFEN) .....	9
8. Qu'est-ce qu'un bon projet ? .....	10
9. La « démarche de projet » selon Ph. PERRENOUD .....	10
10. Les étapes d'un projet pédagogique .....	11
11. Référentiel de démarche de projet .....	12
12. Les exigences de la pédagogie de projet pour l'enseignant .....	12
12.1 L'enseignant novateur accepte en entreprenant une démarche de projet, de... : .....	12
12.2 Des enseignants expérimentés .....	13
13. Logique d'action et logique de formation dans une démarche de projet .....	14
14. Quelle autonomie pour les apprenants en pédagogie de projet ? .....	15
15. La relation hétéronomie-autonomie en didactique des langues-cultures (Ch. PUREN) .....	17
16. Les opérations cognitives caractéristiques de la démarche de projet (Ch. PUREN) .....	17
16.1 Un exemple de travail de « conception » avec des enfants de 7-8 ans .....	18
16.2 Une occurrence du concept de « pro-action » dans le CECRL .....	18
16.3 Un exemple de propositions d'activités métacognitives sur un manuel de FLE .....	19
17. Le concept de « projet » dans le CECRL .....	19
18. L'orientation projet dans les entreprises .....	20
19. La problématique de l'évaluation des projets .....	21
19.1 Le point de vue des chercheurs .....	21
19.2 L'évaluation dans la pédagogie Freinet .....	22
19.3 L'évaluation des projets dans l'enseignement agricole français .....	22
19.4 L'évaluation des projets dans une association intercommunale de loisirs pour jeunes. ....	23
19.5 Un exemple de grille d'évaluation concernant la pédagogie de projet à l'université ....	24
19.6 Et la question de l'évaluation de la pédagogie de projet !... .....	25
20. Les « itinéraires de découverte » dans les collèges français .....	25
21. Les « travaux personnels encadrés » (TPE) dans l'enseignement secondaire français .....	27
22. Les « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » (PPCP) dans les lycées professionnels français .....	29
22.1 Définition de la pédagogie de projet .....	29
22.2 Le PPCP .....	29
23. Le « travail personnel » dans l'enseignement secondaire du Grand-Duché du Luxembourg .....	30
24. Évolution historique des configurations didactiques .....	32
25. L'homologie situation/agir d'usage et situation/agir d'apprentissage .....	33
26. Comparaison des ADN de l'approche communicative et de la perspective actionnelle .....	33
27. Caractéristiques tendanciennes de l'agir en perspective actionnelle .....	35
28. Grille d'analyse des différents types de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE (2013) .....	36

# 1. ORIENTATIONS POSSIBLES DE L'AGIR ET CRITÈRES D'ÉVALUATION (TP)

<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/> (avec corrigé)

## 1) Effectuez les appariements nécessaires

Orientations		Critères d'évaluation
communication	• •	qualité d'authentique
langue	• •	obtention de l'effet recherché
procédure	• •	réussite de l'action
processus	• •	correction de la forme
produit	• •	efficacité dans la transmission de l'information
projet	• •	gestion de son propre apprentissage par l'apprenant
résultat	• •	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final

## 2) Complétez le tableau

Consignes possibles sur une ou des notices de montage d'un appareil proposée(s) en L1 et/ou L2.

Dispositif	Consigne	Orientation de la tâche
1. L'enseignant fournit une notice de montage en L2	Réécrivez cette notice en passant de la 2 <sup>e</sup> personne du singulier (tutoiement) à la 2 <sup>e</sup> personne du pluriel (vouvoiement).	
2. L'enseignant fournit une notice en L1 et plusieurs traductions différentes en L2	Choisissez entre ces différentes traductions, et expliquez les raisons de votre choix.	
3. Les apprenants ont préparé en deux groupes la compréhension d'une consigne différente. On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Un utilisateur ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	
4. Les apprenants ont préparé en deux groupes la traduction en L1 d'une même consigne en L2 (ou l'inverse). On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre traduction de la notice est meilleure que celle dont il dispose	
5. On fournit aux apprenants une notice en L1 et plusieurs notices authentiques en L2 pour un matériel de même type.	Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé.	
6. On fournit aux apprenants la notice ainsi que le matériel correspondant.	La société productrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2, qu'elle a prévu d'exporter. Décidez entre vous de la manière dont vous allez vous y prendre. [Les apprenants décident de : a) faire une première traduction en L2 à partir de la notice en L1. b) tester la notice auprès de quelques utilisateurs natifs de L2. c) proposer au commanditaire une notice rédigée en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final de la notice en L2.]	
7. On fournit aux apprenants, sur une feuille photocopiée : 1) les dessins de l'appareil en cours de montage en désordre, 2) les consignes correspondant à chaque dessin en désordre, dont on a supprimé les connecteurs chronologiques, 3) la liste par ordre alphabétique de ces connecteurs.	a) Mettez les schémas suivants de montage dans leur ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats choisis dans la liste ci-dessous.	

Voir, en fin de document, [19. La problématique de l'évaluation des projets.](#)

## 2. LE CHAMP SÉMANTIQUE DE L' « AGIR EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES »

<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/>

### **Action**

Unité de sens au sein de l'agir social (ou « d'usage ») en langue-culture étrangère, contrairement à la \*tâche, qui correspond à l'agir scolaire ou « d'apprentissage ». Dans la simulation, par exemple, on fait coïncider tâche et action, en demandant à l'apprenant d'agir en classe comme s'il était un acteur social.

### **Activité**

Désigne de manière très générale ce que fait l'élève au cours de son apprentissage ; que ce soit à un niveau très abstrait (celui des \*opérations cognitives) ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème) ; que ce soit avec un certain objectif (ex. : une activité de remédiation), dans un certain domaine (ex. : une activité de compréhension écrite, de réflexion sur la langue), dans le cadre d'un certain dispositif (ex. : une activité de groupe, une activité guidée, des activités différenciées), etc. ; qu'elles soient « scolaires » (conjuguer oralement un verbe en classe), « simulées » (jouer le rôle d'un touriste qui demande son chemin à l'étranger) ou « authentiques » (rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger). Voir \*tâche, \*exercice, \*projet.

### **Agir (I'-)**

Le fait de réaliser une activité (\*tâche ou une \*action).

### **Compétence**

Capacité d'agir. Contrairement aux connaissances dites « déclaratives », les connaissances dites « procédurales » sont celles qui sont mobilisables pour l'action. Ainsi, la connaissance déclarative d'une règle de grammaire (on sait l'énoncer) n'implique pas qu'on soit capable de l'appliquer pour produire une phrase grammaticalement correcte (agir d'apprentissage). Les compétences sont souvent déclinées en fonction de leur domaine : c'est le cas en particulier des quatre « activités langagières » (CO/CE/EO/EE).

### **Configuration didactique**

Ensemble historique regroupant en cohérence un objectif social de référence langagier et culturel, une action sociale de référence, une tâche scolaire de référence et une construction didactique correspondante

### **Consigne**

Énoncé du concepteur de manuel ou de l'enseignant présentant la \*tâche à réaliser, en particulier son objectif et le \*dispositif.

### **Dispositif**

Ensemble des moyens mis en place pour parvenir à réaliser une ou plusieurs \*tâches de manière optimale. Il concerne en particulier :

– Le \*support : dialogue ou texte de base, image à commenter, ensemble de documents faisant partie d'un dossier de civilisation...

– Le guidage, qui indique la \*procédure à suivre pour réaliser la tâche.

– L'aide, ou apport extérieur à la \*tâche destiné à en faciliter la réalisation.

– Le matériel : manuels, cahiers d'exercices, \*exercices enregistrés, dictionnaires, encyclopédies, livres de grammaire, magnétophones, ordinateurs, grandes feuilles blanches avec marqueurs...

– L'espace : disposition des tables, déplacements des apprenants et de l'enseignant en classe, utilisation d'autres espaces tels que la bibliothèque de l'établissement, la salle informatique, le domicile de chaque élève pour le travail personnel, etc.

– Le temps : durée fixée en classe pour une \*tâche, répartition du travail sur plusieurs \*séances, délais impartis pour effectuer un travail, activités revenant périodiquement, rythme plus ou moins lent ou plus ou moins soutenu imposé à une activité, planning couvrant des périodes plus ou moins longues, utilisation du temps hors classe, etc.

– Les acteurs : constitution des groupes, alternance et articulation entre le travail individuel et le travail en grand groupe, en groupes restreints ou en groupes de deux (« binômes » ou « tandems »).

### **Exercice**

Forme de \*tâche particulière, qui présente les caractéristiques suivantes : 1) Elle correspond à une opération unique ou à plusieurs opérations définies préalablement avec précision (en langue, par exemple, transformer ou substituer, ou les deux successivement). 2) Elle porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision (en langue, par exemple, utiliser la négation, ou exprimer la notion de concession). 3) Elle présente un certain caractère de répétitivité et d'intensité : dans un exercice d'entraînement, par exemple, il s'agit de reproduire la ou les mêmes formes un certain nombre de fois en temps limité.

### **Opération cognitive**

Type d'activité intellectuelle : repérer, identifier, définir, comparer, associer, classer, sélectionner, induire, déduire, appliquer, transposer,... Les mêmes mots apparaissent souvent dans les \*consignes mais pour désigner l'objectif de la tâche.

### **Perspective actionnelle**

Type d'agir d'usage de référence, type d'agir d'apprentissage de référence, et relation entre

agir d'apprentissage et agir d'usage. Toutes les configurations historiques ont eu leur propre « perspective actionnelle » ainsi définie, celle proposée par le CECR de 2001 n'étant que la dernière en date.

Toutes ont respecté jusqu'à présent le même rapport d'homologie maximale entre l'action de référence et la tâche de référence : on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves. Par exemple pour enseigner aux élèves à communiquer en société, on les fait communiquer en classe. De même que pour les enseigner à maintenir un contact à distance avec la langue-culture étrangère, on fait faire aux élèves du commentaire de documents authentiques. Si cette constante historique se maintient, la dernière perspective actionnelle du CECR amènera à réactiver en classe de langue la « pédagogie du projet ».

### **Procédé**

Manière dont on réalise une \*tâche partielle unique. Pour solliciter l'autocorrection, par exemple, un enseignant peut reprendre la forme linguistique erronée avec une intonation juste interrogative, reprendre la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur, faire une grimace, faire un geste codé, etc. Voir \*procédure, \*processus

### **Procédure**

Ensemble prédéfini, articulé et finalisé de \*tâches partielles réalisées à la suite dans un temps court et visant à la réalisation d'une \*tâche globale : on parlera ainsi de la « procédure d'autocorrection » d'une production écrite par révisions successives de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc.

Contrairement au \*procédé, la procédure est constituée de plusieurs tâches successives parce qu'elles constituent des actions intermédiaires (ex. pour traduire un mot : 1) on décide d'utiliser un dictionnaire ; 2) on y repère l'entrée par ordre alphabétique ; 3) on recherche la traduction adaptée).

Contrairement au \*processus, la procédure se situe au niveau de l'organisation consciente de l'apprentissage. Le \*processus de lecture cité dans cette entrée (voir ci-dessous) devient une procédure (d'apprentissage de la lecture) si on fait faire des repérages formels à des élèves sur un texte, puis des hypothèses sur le sens du texte à partir des formes repérées, enfin un lecture de validation/invalidation de ces hypothèses. Synonyme : démarche.

### **Processus**

Série d'opérations cognitives articulées et finalisées : on parlera ainsi du « processus d'apprentissage » ; on dira qu'il y a va-et-vient constant, au cours du « processus de lecture », entre la démarche sémasiologique (on part des formes connues pour découvrir le message) et la démarche onomasiologique (on part de connaissances ou d'hypothèses sur le sens pour

les reconnaître ou les valider par l'analyse des formes). Le processus se situe au niveau des mécanismes mentaux, largement inconscients, contrairement à la \*procédure.

### **Projet**

Représentation rationnelle d'une série collectivement organisée d'activités en fonction d'un objectif social défini : préparer un voyage à l'étranger, une exposition à présenter dans le hall du collège, un journal de classe, un exposé à présenter devant la classe, etc. Contrairement à la \*procédure, le projet est relativement long et étalé dans le temps, relève de la \*résolution du problème, et – du moins dans le cadre de la dite « pédagogie de projet » – est fortement orientée vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants.

### **Remédiation**

\*Tâche ou ensemble de tâches conçues spécifiquement dans le but d'aider les apprenants à résoudre un problème ou une difficulté ponctuelle ou permanente repérés au cours de leur apprentissage.

### **Résolution de problème**

Type de \*tâche ou d'\*action complexe, pour laquelle on doit, en tenant compte de son environnement (social ou scolaire), réfléchir par soi-même aux \*dispositifs à mettre en œuvre et au choix des \*procédures et des \*procédés les plus efficaces.

### **Scénario**

Ensemble prédéfini d'\*actions (en société ou en simulation) ou de \*tâches (« scénario pédagogique ») articulées dans la même chronologie.

*Exemple 1* : Dans l'unité 4 du manuel de française langue étrangère Grand Large (Hachette-FLE, 1987), les apprenants prennent connaissance de trois invitations écrites reçues par le personnage (compréhension écrite), puis des réponses téléphoniques qu'il fait à chacune (compréhension orale), enfin, en s'appuyant sur la lettre formelle qu'il rédige en outre pour l'invitation officielle, ils rédigent une réponse écrite d'un niveau de langue moins soutenu (expression écrite).

*Exemple 2* : Dans le scénario d'évaluation du DCL (« Diplôme de compétence en langue »), les candidats doivent successivement, pour rédiger un rapport, 1) prendre connaissance d'un dossier comportant des documents écrits (compréhension écrite) et oraux (compréhension orale), 2) appeler un informateur au téléphone pour obtenir des données complémentaires (expression orale/compréhension orale), 3) rencontrer le commanditaire du rapport pour lui présenter leurs premières idées (interaction orale), de manière à pouvoir finalement 4) rédiger le rapport final commandé (expression écrite)

### Tâche

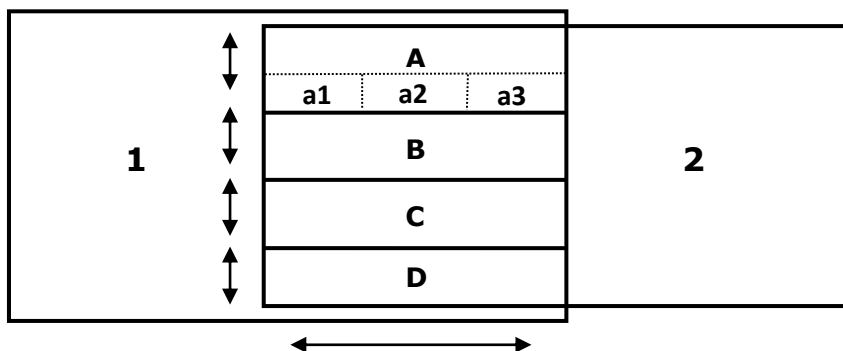
Unité de sens au sein de l'\*agir d'apprentissage. Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un \*dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, \*processus, \*procédure, communication, résultat ou produit. Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixe (orientées « procédure », donc). Ainsi, pour résumer un document écrit (tâche en principe

orientée produit), les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnus, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original.

Types de tâche : voir \*exercice, \*résolution de problème. Manière de réaliser une tâche : voir procédé. Succession de tâches partielles : voir \*procédure.

### 3. INTERSECTIONS ENTRE AGIR D'APPRENTISSAGE (« TÂCHES ») ET AGIR D'USAGE (« ACTIONS »)

<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/>



- 1** La société comme domaine de réalisation d'actions réelles (agir d'usage).
- 2** La classe comme domaine de réalisation des tâches (agir d'apprentissage).
- A** La classe comme lieu d'**étayage**, de la part de l'enseignant, du processus d'apprentissage des savoirs et savoir-faire langagiers, culturels et méthodologiques nécessaires à l'élève pour non seulement réaliser les différentes actions (réelles ou simulées), mais en tirer le maximum de profit en terme d'apprentissage. Par rapport à la réalisation de ces actions, l'étayage peut s'effectuer avant (a1, *préparation*), pendant (a2, *soutien*) ou après (a3, *exploitation*) leur réalisation.
- B** La classe comme lieu de *conception* d'actions (réelles ou simulées).
- C** La classe comme lieu d'actions simulées.
- D** La classe comme lieu d'actions réelles.

Autres commentaires : voir <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/>

### 4. DÉFINITIONS DE « PROJET »

Le projet peut se définir comme une conduite d'anticipation supposant le pouvoir de se représenter l'inactuel et celui d'imaginer le temps du futur par la construction d'une série d'actes et d'événements potentiels, organisée a priori et sans repères éprouvés.

*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,*  
Paris : Nathan (coll. « réf. »), 1994, 2000 p.

L'apprentissage par projet est donc un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps



déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable.

Proulx (2004) cité par REVERDY Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? », Dossier d'actualité *Veille et Analyses*, n° 82, février. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr> (consulté 19 janvier 2014)

Voir *infra* chap. 22. « Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » (PPCP) dans les lycées professionnels français, [22.1 « Définition de la pédagogie de projet »](#).

## 5. LA MÉTHODE DES PROJETS SELON JOHN DEWEY

(Philosophe américain 1859-1952)

DEWEY décrit la pédagogie du projet d'une façon précise. Il faut « *en premier lieu que l'élève se trouve dans une situation authentique d'expérience, qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse pour elle-même ; en deuxième lieu qu'un problème véritable surgisse dans cette situation comme stimuli de la réflexion ; en troisième lieu qu'il dispose de l'information et fasse les observations nécessaires à la solution ; en quatrième lieu que des solutions provisoires lui apparaissent et qu'il soit responsable de leur élaboration ordonnée ; en cinquième lieu que la possibilité et l'occasion lui soient données de soumettre ces idées à l'épreuve de l'application pour déterminer leur portée et découvrir par lui-même leur validité* ».

Une telle méthode est centrée sur l'activité de l'esprit. L'observation doit être l'outil nécessaire au service de la recherche. Les solutions proposées par les élèves doivent être comprises comme des hypothèses qu'il faut vérifier.

Selon DEWEY, la méthode des projets a un double but :

- fournir un contenu visant à l'instruction ;
- suivre le principe de l'action qui est organisé vers un but au lieu d'imposer à l'élève des leçons dont il ne comprend ni le but ni l'utilité. C'est dans la mesure où il aura conçu un projet qui l'intéresse, qui l'engage, que l'élève aura l'énergie d'acquérir les connaissances nécessaires et de réaliser les actions indispensables à sa réalisation.

[...]

Le projet est une tâche :

- définie et réalisée en groupe ;
- impliquant une adhésion et une mobilisation de celui-ci ;
- parce qu'il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs ;
- aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable ;
- présentant une utilité par rapport à l'extérieur.

A. Hougardy, S. Hubert & C. Petit, *Pédagogie du projet ?*, juin 2001.  
[http://www.crifal.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources\\_prof/Projet.pdf](http://www.crifal.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.pdf)  
(consulté 19 janvier 2014)

## 6. LA PÉDAGOGIE FREINET

(Propositions de mise en œuvre en classe de langue)

### 6.1 Les « techniques Freinet »

(1) **La correspondance interscolaire** avec une ou plusieurs classes à l'étranger ne constitue pas un élément isolé qui se greffe ponctuellement sur le travail habituel, mais elle constitue pendant toute l'année la base des apprentissages et de la vie de la classe de langue. Elle conditionne le choix des contenus, l'organisation du cours. Elle influence aussi, comme nous le

verrons plus loin, l'emploi des méthodes et des procédés d'enseignement. Elle est outil de base pour tout échange, de toute communication. L'envoi des documents très variés (écrits, enregistrements sonores, vidéos, illustrations...) se fait de classe à classe par tous les moyens de transmissions possibles : la voie postale, le Fax, le réseau télématique, etc. (p. 6)

(2) **Le journal de classe** est le lieu de publication du travail coopératif : Un choix des documents de la correspondance, des enquêtes, des questionnaires évalués, etc. y seront, après vote, publiés. Un "choix de textes" permet de sélectionner les textes personnels publiables. Pour être lu, le journal doit être impérativement bilingue. Il est envoyé aux correspondants, vendu aux camarades de l'école et parents; il est transmis au chef d'établissement, voire à l'inspecteur. Le journal constitue la quintessence du travail de la classe. Certains de ses textes peuvent tout à fait devenir la base d'apprentissages linguistiques. (p. 7)

(3) Dans le cadre d'une classe coopérative, **le texte libre** constitue l'un des moyens essentiels de communication : il s'agit de l'expression personnelle écrite de l'élève. A la base de l'écriture, aussi en langue étrangère, il y a la motivation personnelle et le désir de communiquer. L'élève est incité à écrire quand il peut puiser dans la richesse de la vie de classe et de ses échanges (correspondance, journal, sortie-enquête, etc.), quand il y a un lieu de production (le temps de travail individuel permettant l'écriture), de publication (le journal...) et des outils stimulant l'écriture (la bibliothèque de classe, un fichier d'incitation à l'écriture guidée, un atelier d'écriture, etc.). (p. 8)

(4) **La bibliothèque de classe** est constituée de tout document utile pour la classe de langue : différents manuels, dictionnaires, prospectus, livres, cartes, revues, photos, publicités, etc. Les textes libres non publiés dans le journal ne sont pas oubliés : reliés en albums, ils trouvent leur place dans cette bibliothèque et peuvent être relus par les autres. (p. 8)

(5) **L'imprimerie** de C. FREINET a toujours sa place à l'école primaire pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. (p. 8)

## 6.2 Les outils de gestion des apprentissages

(1) **Les fichiers autocorrectifs** servent principalement à l'assimilation et à la fixation des faits de langue. Nous rencontrons en classes de langues des fichiers de grammaire, de compréhension écrite, d'expression écrite, etc.

Il s'agit de fichiers en deux parties : fiche de travail – fiche de correction. Ces dernières fiches se trouvent à part et ne sont consultées qu'une fois l'exercice terminé. Ces fichiers permettent un travail individualisé où l'élève s'entraîne, à son rythme, pour corriger les erreurs, dépasser les difficultés qui lui sont propres, ou – pour parler en linguiste – qui sont propres à son interlangue.

(2) **Le plan de travail individuel** : Il s'agit d'un contrat à durée limitée qui impose un nombre minimum de travaux à effectuer. Il offre à l'élève la possibilité de réaliser toutes sortes d'écritures (compte rendu, résumé, album, fiche d'écriture, texte libre...) et d'exercices dans le cadre imparti. L'élève peut alors travailler à son rythme, selon ses centres d'intérêt. Il peut réaliser ce plan au moment du travail en groupe et aussi à la maison. Cette organisation évite au professeur de corriger de multiples fois le même devoir... [...]

En pédagogie Freinet, les enseignants n'ont pas développé de procédés d'enseignement spécifiques pour apprendre une langue. C'est en exerçant son activité de producteur de langage que l'élève apprend la langue. C'est-à-dire que, par le tâtonnement expérimental et l'expression libre, l'élève fait des essais, analyse et émet des hypothèses à propos de la langue étrangère. (p. 12)

Gerald SCHLEMMINGER, *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante*. Nantes : ICEM – Pédagogie Freinet, 2e édition, revue et augmentée, 2001, 34 p. Disponible en ligne :

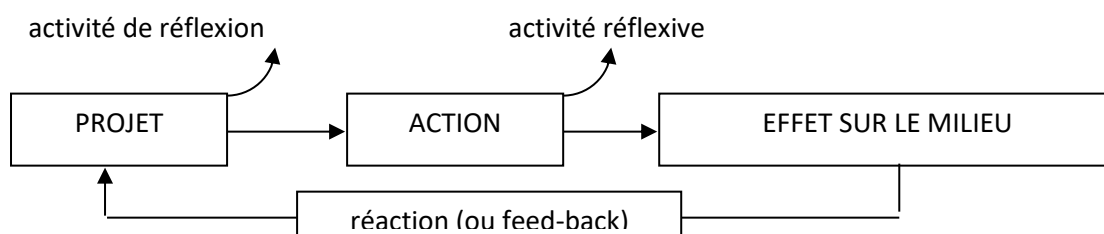
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2080> ou [http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/dozenten/schlemminger/publications/PF\\_et\\_Langues\\_Edition\\_ICEM.pdf](http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/publications/PF_et_Langues_Edition_ICEM.pdf) (consultés 19 janvier 2014).



## 7. LE PROJET ET LA PÉDAGOGIE DU PROJET D'APRÈS UN MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE (LE GFEN)

Au départ de tout apprentissage il y a une action globale au projet. Cette action provoque un déséquilibre dans un milieu. Il y a un effet. L'individu perçoit cet effet et, de ce fait, cela va le renseigner sur la validité de son projet, il va s'accommoder plus ou moins de son action. Ces informations qu'il va recevoir vont être pour lui un temps où il va se réorganiser. Il va se relancer dans une action menée plus sûrement grâce à une énergie et une motivation plus importante dans la mesure où le renvoi de son action lui a permis de percevoir des éléments positifs (dans le sens où il s'est passé quelque chose à cause d'un acte). Ce nouvel acte provoque également une réexploration du milieu des variables. Mais cette fois-ci plus réfléchi. La nouvelle réponse, la réaction plus juste donne une régularité. Il y a cheminement intellectuel et, au bout d'un certain nombre d'actions, il y aura une réflexion à un niveau plus élevé et une approche de la théorisation des concepts. Associé à cela il y a découverte d'un pouvoir. Pouvoir sur la matière, pouvoir d'agir, pouvoir sur les gens, pouvoir sur le social.

Le schéma du processus d'apprentissage peut se présenter ainsi :



Lorsqu'on s'investit dans une pédagogie de projet et qu'on tente de définir le projet, on ne peut rester insensible aux répercussions que cela peut avoir dans un type de société.

- 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.

- Aujourd'hui la pédagogie du projet va essayer d'élargir le champ de réflexions portant : 1) sur les pratiques qui se mettent en place ; 2) sur l'analyse des composants du projet à savoir : le statut de l'enfant, la prise sur le réel, les structures de l'école, l'évaluation.

(pp. 36-40)

Si la construction d'un savoir passe par des apprentissages, et non par un enseignement, les contenus méthodologiques doivent l'emporter sur les contenus de connaissance. Ainsi en histoire, par exemple, il s'agira moins de connaître telle période avec précision que de savoir se repérer dans le temps historique, utiliser de façon critique tel ou tel document, se référer à tel ou tel outil, pour répondre aux questions que l'on se pose dans une situation donnée, etc. Par ailleurs, il s'agit moins d'acquérir une suite de concepts que de se construire une faculté de conceptualiser, de théoriser en permanence le réel. L'acquisition de cette faculté ne peut se faire qu'en agissant sur le monde, qu'en le transformant, en menant à bien des projets. Le concept n'est pas une fin en soi, ce n'est que l'outil qui permet de comprendre et d'agir sur la réalité. (p. 175)

Wuchner Philippe, Payen Françoise, Huber Michel (dir.).  
*Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... la pédagogie du projet.*  
Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). Paris, Carterman, 1982, 186 pages.

## 8. QU'EST-CE QU'UN BON PROJET ?

La pédagogie de projet est efficace si le projet :

- est initié à partir des difficultés et des besoins des élèves, soit par le professeur, soit par les étudiants eux-mêmes (individu isolé ou groupe d'individus) ;
- fait l'objet d'une négociation permettant l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignants et étudiants ;
- suscite de l'intérêt et de la motivation ;
- repose sur une approche où la construction des apprentissages se fait par l'action ;
- permet à l'élève :
  - l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage) ;
  - l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au "problème" contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet ;
  - l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner ;
- est une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures ;
- débouche sur une fabrication concrète ;
- permet à l'apprenant une prise de responsabilité ;
- repose sur une autre approche du savoir (le savoir en tant qu'apprentissage plutôt qu'enseignement) ;
- favorise une autre conception de l'évaluation (bilans, auto-évaluation, évaluation portant sur le travail d'équipe, l'autonomie, la démarche de projet, -le savoir-être, évaluation prospective, prévoyant des réinvestissements et des développements possibles...) ;
- atteint un seuil de difficulté minimum (défi, dimension épique du projet) ;
- a une dimension collective ;
- permet d'atteindre les objectifs fixés.

« La pédagogie de projet : pourquoi ? comment ? »,

[http://francparler-oif.org/FP/dossiers/projets\\_introduction.htm](http://francparler-oif.org/FP/dossiers/projets_introduction.htm) (consulté 19 janvier 2014).

## 9. LA « DÉMARCHE DE PROJET » SELON PH. PERRENOUD

Qu'entend alors par démarche de projet ? Adoptons la définition de l'unité " Complexité et gestion de projet " inscrite dans la formation des enseignants primaires genevois. Une démarche de projet :

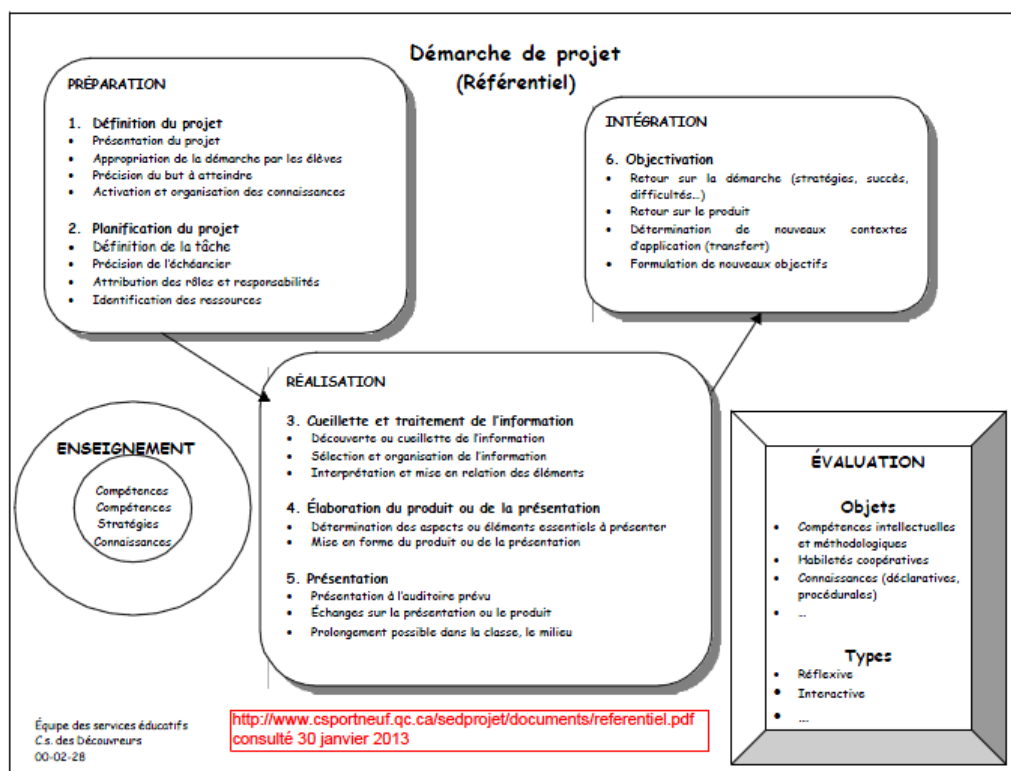
- est une entreprise collective gérée par le groupe classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

## 10. LES ÉTAPES D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE

ÉTAPES	QUESTIONS	OUTILS – DÉMARCHES
<b>1. Émergence des idées</b>	→ Que faut-il résoudre ? → À quels besoins faut-il répondre ? → Quelles productions ?	→ Recherche d'informations
<b>2. Analyse de la situation</b> • Détermination des objectifs • Élaboration des stratégies • Faisabilité	→ objectifs à atteindre ? → ressources ? → contraintes ? → stratégies envisageables ?	→ « <i>Brain storming</i> » → Outils de résolution de problèmes.
<b>3. Choix d'une stratégie</b>	→ élaboration d'un plan en accord avec l'objectif ? → manière à appliquer au sein de la classe ?	→ Cahier des charges
<b>4. Planification du projet</b>	→ Étapes de l'activité et de la production d'écrit ? → Organisation en classe (responsabilités) ? → Volume horaire par disciplines ? → Évaluation ?	→ document descriptif du projet → emploi du temps
<b>5. Mise en œuvre du projet</b>	→ Comment suivre le projet ? → Indicateurs de réussite ? (évaluation formative)	→ Suivi des activités → Travail de groupe → Fiche de suivi des activités → Bilan intermédiaire en vue d'une éventuelle remédiation. → Cahier de bord des élèves

[http://www.scolalor.org/svpalg/IMG/pdf/Dossierer\\_John\\_Dewey\\_et\\_la\\_pedagogie\\_du\\_projet.pdf](http://www.scolalor.org/svpalg/IMG/pdf/Dossierer_John_Dewey_et_la_pedagogie_du_projet.pdf)  
consulté 11 juin 2012

## 11. RÉFÉRENTIEL DE DÉMARCHE DE PROJET



– Voir aussi la fiche « Cadre de planification d'un projet ». En ligne (consulté 19 janvier 2014) : <http://www.csportneuf.qc.ca/sedprojet/documents/planification.PDF>.

## 12. LES EXIGENCES DE LA PÉDAGOGIE DE PROJET POUR L'ENSEIGNANT

### 12.1 L'enseignant novateur accepte en entreprenant une démarche de projet, de... :

- gérer la complexité et l'incertitude ;
- tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants ;
- créer les conditions permettant l'exercice d'une pensée créatrice: le travail de groupe ;
- renoncer à la situation magistrale ;
- agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir ;
- veiller à ce que le caractère dynamique du projet ne s'efface pas derrière un caractère systématique technologisant ou psychologisant ;
- négocier avec les élèves les objectifs et les moyens ;
- susciter pensée divergente et pensée convergente ;
- reconnaître les différences et les valoriser ;
- évaluer le processus, les démarches autant que le produit ;
- ouvrir l'école vers l'extérieur ;
- apprendre aux élèves à anticiper, choisir ;
- redonner à l'élève la responsabilité de sa propre formation ;
- passer de la situation d'enseignement à la situation d'apprentissage ;
- introduire une attitude expérimentale par rapport aux pratiques et aux situations éducatives ;
- accepter un écart entre le travail prescrit et le travail réel.

Selon Jocelyn HULLEN, « Séminaire Pédagogie de projet », 2-3 novembre 1999, cité par François Muller, <http://francois.muller.free.fr/diversifier/> > Pédagogie de projet (consulté 19 janvier 2014).

## 12.2 Des enseignants expérimentés

[...] 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 sociocognitif 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. (pp. 8-10)

Adelina VELÁZQUEZ HERRERA, « La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues », *Lingüística aplicada* n° 7, 2010, 13 p., México : Universidad Autónoma Metropolitana, [http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07\\_art10.htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art10.htm)

(consulté 19 janvier 2014)

– Voir aussi: Benoît DUMAS et Mélanie LEBLOND, « Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet », Québec français, n° 126, 2002, p. 64-66. En ligne (consulté 19 janvier 2014) : [http://ftp.csenergie.qc.ca/signets/Fichiers%20externes/travail\\_en\\_projet.pdf](http://ftp.csenergie.qc.ca/signets/Fichiers%20externes/travail_en_projet.pdf).

### 13. LOGIQUE D'ACTION ET LOGIQUE DE FORMATION DANS UNE DÉMARCHÉ DE PROJET

	<b>Réponses dans une logique d'action</b>	<b>Réponses dans une logique de formation</b>
<i>Qui prend l'initiative ?</i>	L'enseignant si rien ne se passe spontanément ou pas dans le sens des apprentissages visés	Les élèves. Un vrai projet part d'eux
<i>Qui exerce le leadership ?</i>	Il exercé « spontanément » par l'enseignant et les élèves qui en ont déjà le goût et les moyens	On encourage à le prendre au moins par moments les élèves qui ont besoin de s'affirmer et de construire des compétences.
<i>Qui fait quoi ?</i>	La division du travail vise à utiliser au mieux les compétences existantes.	La division du travail vise à placer chacun dans sa zone proximale de développement.
<i>Que faire lorsqu'on rencontre un obstacle cognitif ?</i>	On le contourne, autant que possible, pour ne pas perdre de temps.	Il est bienvenu et on prend le temps de l'affronter.
<i>Que faire lorsque la confrontation à un obstacle exige des concepts ou des connaissances difficiles à construire le vif ?</i>	On se débrouille avec les moyens du bord pour ne pas ralentir l'avancement et tenir le calendrier.	On suspend l'avancement du projet, on se forme pour revenir au projet avec de meilleurs outils.
<i>Que faire lorsque l'évolution du projet marginalise certains élèves ?</i>	On le regrette, on fait un geste symbolique, mais le souci d'avancer écarte toute véritable solution.	On s'arrête pour analyser la situation et on propose des arrangements redonnant une place à ces élèves.
<i>Que faire en cas de conflit sur les options à prendre ?</i>	On cherche à dégager une majorité, on vote et on continue.	On cherche un compromis, sans perdants ni gagnants, pour n'exclure personne.
<i>Que faire si la dynamique d'essouffle, si une partie de la classe décroche ?</i>	Ceux qui y croient prennent en charge l'ensemble des tâches, sous le regard indifférent ou ironique des autres.	On renégocie avec l'ensemble, et, le cas échéant, on renonce à poursuivre ou on renégocie le projet.
<i>Que faire si l'évolution du projet éloigne des objectifs d'apprentissage initiaux ?</i>	On se dit qu'il faut continuer à tout prix, que la réussite prime sur les acquis.	On rappelle à une contrainte didactique, on aménage le projet en conséquence.
<i>Que fait l'enseignant ?</i>	Il est au centre de la démarche, tout s'organise autour de lui.	Il observe, conseille, joue le rôle de médiateur ou de personne-ressource.
<i>Que se passe-t-il si le produit final n'est pas à la hauteur des attentes présumées des destinataires ?</i>	L'enseignant passe des heures à colmater les brèches, corriger les textes, suppléer aux manques.	Le groupe assume le risque ou met les bouchées doubles pour achever et parfaire le travail.
<i>Comment vit-on les problèmes rencontrés ?</i>	Comme des obstacles dont on ferait volontiers l'économie.	Comme des occasions bienvenues d'apprendre.
<i>Quel type de bilan fait-on à la fin ?</i>	On évalue la réussite, l'accueil du public, la satisfaction des acteurs.	On analyse la démarche, on cherche à expliciter ce que chacun a appris.

Philippe PERRENOUD, *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Genève, 1998.

Cité par François Muller, <http://francois.muller.free.fr/diversifier/> > Pédagogie de projet (consulté 19 janvier 2014)

« La démarche de projet oblige à un exercice d'équilibre entre deux logiques: le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un



enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre. Comme le dit Philippe MEIRIEU, lorsqu'on monte un spectacle, ce n'est pas au bègue qu'on confie le premier rôle, alors même que c'est lui qui en profiterait sans doute le plus. La logique d'une représentation réussie contredit la logique de formation, pour une raison assez évidente: pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé, dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide. »

Philippe PERRENOUD, *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Genève, 1998,

Cité par François MULLER, <http://francois.muller.free.fr/diversifier/> > Pédagogie de projet (consulté 19 janvier 2014)

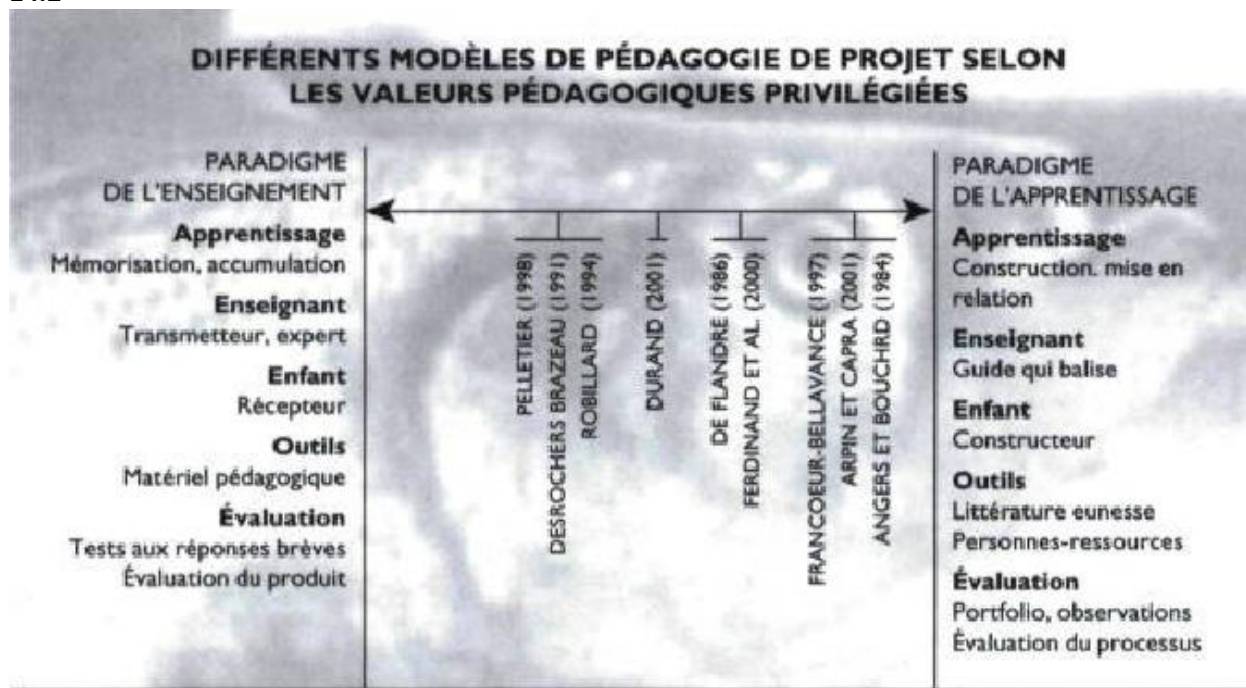
## 14. QUELLE AUTONOMIE POUR LES APPRENANTS EN PÉDAGOGIE DE PROJET ?

### 14.1

Les différents modèles de projet se distinguent par le pouvoir accordé aux enfants et le pouvoir accordé aux enseignants. Certains modèles proposent que l'ensemble des étapes d'un projet soit le fruit des décisions des enfants et d'autres proposent l'inverse. Nous proposons un modèle pouvant se situer d'un extrême à l'autre, mais qui sera idéalement entre les deux. La personne enseignante se garde le pouvoir d'agir ou d'imposer les éléments d'une ou plusieurs étapes en fonction de son intention. Elle peut, par exemple, décider du sujet à exploiter pour répondre aux exigences des programmes, elle peut exiger une forme de présentation pour favoriser le développement d'une compétence choisie, elle peut restreindre les options de recherche pour des raisons de ressources disponibles, etc.

[http://cep.cyberscol.qc.ca/guides/pp\\_qu\\_est\\_ce.html](http://cep.cyberscol.qc.ca/guides/pp_qu_est_ce.html) (consulté 15 juin 2010). Page non retrouvée 19 janvier 2014, mais le site est très riche et aborde sur de nombreux points la question du rôle et de la responsabilité des apprenants)

### 14.2



Marie-Hélène Guay, « La pédagogie de projet au Québec : une pratique pédagogique aux multiples visages », Québec français, n° 126, 2002, p. 60-63, <http://id.erudit.org/iderudit/55844ac> (consulté 19 janvier 2014).

### 14.3

L'approche par projet n'est pas, dans son essence même, une technique ou une façon spécifique d'enseigner. Elle est plutôt une façon de penser l'enseignement en vue d'un apprentissage que l'on espère meilleur. [...] Elle prend parti pour l'enseignement de l'apprentissage dans l'action, pour l'apprenant comme chef de file de sa formation et pour l'enseignant comme sa vigie. Il faut le dire, l'approche par projet est idéologique avant d'être une mode ou une formule pédagogique à proprement parler.» (Proulx, 2004)

[...] Pour Boutinet (2005) (...) la pédagogie par projet est « une mise effective en projet », [et il insiste] sur l'aspect méthodologique, au-delà de la visée du projet : tout projet pédagogique n'implique pas forcément une pédagogie par projet, ce qui peut être le cas si les élèves ne font pas le travail d'appropriation du projet ou s'il leur est imposé. (p. 5/24)

REVERDY Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? »  
Dossier d'actualité *Veille et Analyses*, n° 82, février. En ligne :

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>  
(consulté 19 janvier 2014)

### 14.4

Formes de travail perçues comme de la « pédagogie de projet »			
	les projets collectifs d'enfants	les projets d'activités fonctionnelles initiés par l'adulte	les activités thématiques
Principe	Les enfants décident collectivement d'une activité à réaliser, d'une production et construisent des apprentissages en réalisant le but fixé	L'adulte décide d'une activité à réaliser, d'une production et y implique les enfants. Ils construisent des apprentissages en réalisant le but fixé.	L'adulte choisit un thème de travail et relie toutes les activités à ce thème.
Illustration	Ecriture d'histoires, création de jeux, de chansons ...	le projet d'écriture d'un roman, la fabrication d'un album... le spectacle de fin d'année	la semaine cirque, Noël...

On voit à travers ce tableau que derrière cette appellation de « pédagogie de projet », ces formes de travail particulières peuvent avoir une forme proche mais s'inscrivent dans des dynamiques pédagogiques différentes. Il ne s'agit pas ici de hiérarchiser la valeur de chaque démarche, chaque pédagogue fait ses choix en fonction de la forme pédagogique qui lui paraît la plus conforme à ses objectifs, mais il est nécessaire de les distinguer car elles ne produisent pas les mêmes effets en relation avec des notions comme le « sens des apprentissages pour l'apprenant », le rapport au savoir et au scolaire, la motivation ou la fonctionnalité des activités.

Ainsi, si l'on applique cette grille de lecture aux situations scolaires, bien souvent, dans ce qu'on appelle projet dans les classes observées, l'adulte balise tellement l'activité en fixant les buts et les moyens qu'il y a un risque que les enfants ne deviennent que de simples « exécutants ». Dans ce cadre, on peut douter qu'il y ait une véritable « pédagogie de projet » du point de vue de l'enfant. Au mieux, il s'approprie le projet de l'adulte... Si l'on détourne l'expression de Freinet, on pourrait considérer qu'il s'agit d'une récupération scolaire de la pédagogie de projet.


En effet, dans l'esprit de la pédagogie de projet, l'enfant devrait pouvoir avoir l'occasion de formuler des désirs, de se fixer des buts et de chercher les moyens de les atteindre individuellement ou collectivement. (p. 11)

Laurent LESCOUARCH, « La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage », *Mediadoc FADBEN* – N°5, décembre 2010, 12 p. En ligne :  
[http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Mediadoc-5\\_Lescouarch.pdf](http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Mediadoc-5_Lescouarch.pdf) (consulté 19 janvier 2014)

## 15. LA RELATION HÉTÉRONOMIE-AUTONOMIE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (CH. PUREN)

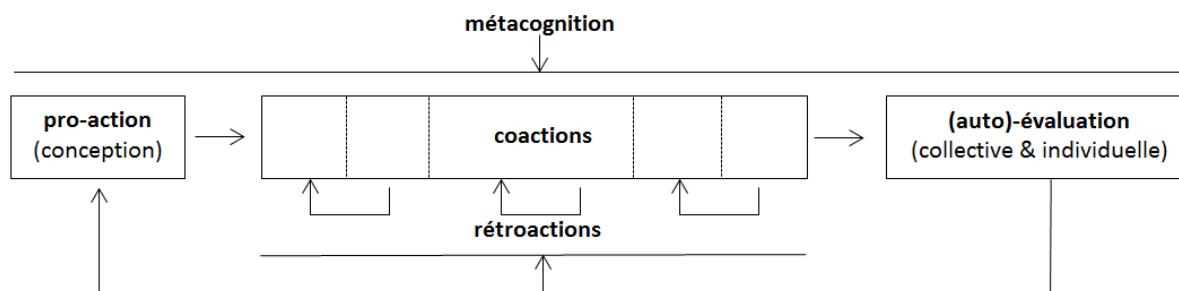
L'ENSEIGNANT		L'APPRENANT		
<b>faire apprendre</b>	<b>enseigner à apprendre</b>	<b>enseigner à apprendre à apprendre<sup>1</sup></b>	<b>faciliter l'apprendre à apprendre</b>	<b>laisser apprendre</b>
l'enseignant <i>met en œuvre</i>	l'enseignant <i>gère</i>	l'enseignant <i>propose</i>	l'enseignant <i>aide</i>	l'enseignant <i>laisse</i>
ses méthodologies d'enseignement (méthodologie constituée de référence, types, cultures habitudes d'enseignement)	avec les apprenants le contact entre les méthodologies d'apprentissage et ses méthodologies d'enseignement	des méthodologies d'apprentissage différenciées	à l'acquisition par chaque apprenant de méthodologies individuelles d'apprentissage	les apprenants mettre en œuvre les méthodologies d'apprentissage correspondant à leur type individuel, leurs cultures et habitudes individuelles d'apprentissage

Modes de mise en relation des deux processus antagonistes d'enseignement et d'apprentissage :

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| 1. Le continuum :          | $x \leftrightarrow y$  |
| 2. L'opposition :          | $x \rightarrow \leftarrow y$   |
| 3. L'évolution :           | $x \rightarrow y$  |
| 4. Le contact :            | $x [-] y$  |
| 5. La dialogique           | $x \rightarrow y$<br> |
| 6) L'instrumentalisation : | $x ]- y$   |
| 7) L'encadrement :         | $x [y]$  |

Voir « Un "méta-modèle complexe" : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/>.

## 16. LES OPÉRATIONS COGNITIVES CARACTÉRISTIQUES DE LA DÉMARCHE DE PROJET (CH. PUREN)



<sup>1</sup> Expression de René Richtericht, « Créer d'autres espaces et d'autres temps », *Le Français dans le Monde*, n° 252, octobre 1992, pp. 41-46.

## 16.1 Un exemple de travail de « conception » avec des enfants de 7-8 ans



Conçu spécialement pour les élèves de l'école française, BUSY BOX vous permettra d'enseigner l'anglais dans toutes les classes du CE1/CE2 au CM2 ainsi qu'en SEGPA, EREA, et autres instituts d'enseignement spécialisé, en alliant PÉDAGOGIE DE PROJET et ENSEIGNEMENT DES LANGUES.

BUSY BOX est décliné en 6 PROJETS contenus dans 6 boîtes.

- Projet n° 1 ▶ Réaliser un poster de ses héros préférés.
- Projet n° 2 ▶ Enregistrer une émission de radio sur les animaux.
- Projet n° 3 ▶ Préparer un spectacle de Noël.
- Projet n° 4 ▶ Fêter un anniversaire à l'école.
- Projet n° 5 ▶ Faire les courses.
- Projet n° 6 ▶ Organiser des mini-Olympiades à l'école.

Projet 2

Your project:

« Pets » Radio Show !

Play animal games

- Make a mask
- Sing a song
- Record interviews

*Fiche professeur*

« Les élèves lisent silencieusement la présentation du projet (page 1 du dossier, en bas à droite et recherchent les mots transparents: *radio, show, animal, mask, interviews*. Présenter cette recherche comme une enquête, une chasse aux indices.

Puis initier une discussion sur le projet : Quel est le projet ? Que devront-ils préparer ? Comment vont-ils s'organiser ? De quoi auront-ils besoin ? Que devront-ils apprendre ? Connaissent-ils des émissions radio ? (Préciser que pour le « *pets* » *radio show*, les élèves devront réaliser une émission de radio.) Noter les suggestions des élèves sur une grande feuille, qui sera complétée au cours du projet.

2002, [www.editionsmulticolores.com](http://www.editionsmulticolores.com) (lien non valide)

## 16.2 Une occurrence du concept de « pro-action » dans le CECRL

<b>Common European Framework (2001)</b>	<b>Cadre Commun Européen (2001)</b>
6.3.5 Learners are, of course, the persons ultimately concerned with language acquisition and learning processes. It is they who have to develop the competences and strategies (in so far as they have not already done so) and carry out the tasks, activities and processes needed to participate effectively in communicative events. However, relatively few learn <b>proactively</b> , taking initiatives to plan, structure and execute their own learning processes. Most learn reactively, following the instructions and carrying out the activities prescribed for them by teachers and by textbooks. (p. 141)	6.3.5. Bien entendu, ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (pour autant qu'ils ne l'aient pas fait auparavant) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication. Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent <b>avec anticipation (de manière proactive)</b> en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. (p. 110)

### 16.3 Un exemple de propositions d'activités métacognitives sur un manuel de FLE

(pour le *Nouveau Rond Point 1*, Éditions Maison des Langues, 2011)

Unité 2. Elle est très sympa. Nous allons placer à table des invités à un repas de mariage.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans votre pays, les élèves se placent où ils veulent en classe, ou c'est l'enseignant qui décide. Pourquoi ?</li> <li>- Quels sont les critères d'un enseignant pour bien placer ses élèves ? Quels critères pensez-vous que doivent utiliser les élèves, quand ils choisissent eux-mêmes leur place ?</li> <li>- Vous pensez que c'est intéressant, ou pas, de se mettre à côté d'autres apprenants de même langue maternelle ?</li> </ul> <p>[Une série de questions parallèles peuvent être imaginées sur la question de la constitution des groupes]</p>
Unité 3. En route! Nous allons organiser des vacances en groupe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un cours de langue, c'est aussi un voyage. On apprend mieux tout seul, ou en groupes ? Pour quelles activités ?</li> <li>- Imaginer une publicité pour un cours de langue.</li> </ul>
Unité 4. Levez une jambe! Dans cette unité, nous allons élaborer un guide pour mieux vivre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qu'une classe en bonne santé ?</li> <li>- Comme mieux vivre son apprentissage ? Élaborez un guide de l'apprenant en groupe, intitulé : « Comment bien travailler dans la bonne humeur »</li> </ul>
Unité 5. Vous parlez italien? Nous allons sélectionner des candidats pour quatre emplois.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élaborer la fiche de candidature de l'enseignant idéal /de l'apprenant idéal.</li> </ul>
Unité 6. Ça coûte combien? Nous allons organiser une fête d'anniversaire et nous allons chercher des cadeaux pour nos camarades de classe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans votre pays, les élèves fêtent-ils l'anniversaire de leurs enseignants ? Vous pensez que les relations entre les enseignants et leurs élèves doivent rester professionnelles et se limiter à la salle de classe, où qu'elles peuvent être personnelles et continuer en dehors de la salle de classe ?</li> </ul>
Unité 7. Salé ou sucré? Nous allons faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédigez « La recette d'un bon cours de français langue étrangère ». [Activité de comparaison possible ensuite.]</li> <li>- L'enseignant rédige sa propre recette, et on la compare avec celle des élèves.</li> </ul>
Unité 9. On vit bien ici! Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « On travaille bien ici ! » : rédigez un petit texte sur votre classe de français et suggérez trois propositions pour améliorer le travail. [On peut reprendre le même dispositif que celui proposé pour le mini-projet de cette unité.]</li> </ul>

Nota : Ce tableau faisait partie, à l'origine, de l'article « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de *Rond-point 1* (Difusión, 2004) », pp. 119-137 in : LIONS-OLIVIERI Marie-Laure & LIRIA Philippe (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión-Maison des langues, 2009, 285 p.  
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009g/>. Il n'a finalement pas pu y figurer.

### 17. LE CONCEPT DE « PROJET » DANS LE CECRL

Une fois écartés les très nombreux emplois de « projet » dans le sens de projet institutionnel lié à l'enseignement, apprentissage et/ou évaluation en langues, il reste dans le texte du CECRL 18 occurrences, dont se dégagent clairement les deux grandes constantes suivantes :

- a) Le projet y est d'abord et avant tout considéré comme un des nombreux thèmes possibles de conversation, c'est-à-dire comme un support de communication parmi d'autres. [...]
- b) Le projet se retrouve très souvent cité en même temps que la simulation et le jeu de rôle. Par exemple dans le passage suivant:

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les tâches que les apprenants devront entreprendre ou auront besoin d'entreprendre ou pour lesquelles ils devront être outillés dans le domaine éducationnel a. comme participants dans des interactions guidées ou finalisées, des projets, des simulations, des jeux de rôle, etc. b. ou encore dans les cas où la L2 est la langue d'enseignement de la langue elle-même, ou d'autres disciplines au programme, etc.* (chapitre 4.3.3, p. 47, je souligne)



Et c'est encore le cas dans l'unique occurrence, dans le CECRL, de l'expression « pédagogie du projet » :

*En ce sens aussi, la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâches), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches. (p. 108, je souligne)*

Ce dernier passage fait partie des chapitres et sous-chapitres suivants :

6.1.4 Variation des objectifs en relation au Cadre de référence

6.1.4.1 Types d'objectifs en relation au Cadre de référence [...]

Les objectifs de l'enseignement/apprentissage peuvent en effet être conçus en termes variés. [...]

e. En termes d'enrichissement ou de diversification des stratégies ou en termes d'accomplissement de tâches

Ce mode de classification nous livre l'explication de ce regroupement du projet pédagogique dans le même ensemble de techniques que la simulation et le jeu de rôle : le projet n'est pour les auteurs du CECRL que l'une de ces techniques censées susciter des communications intenses et variées entre apprenants, parce qu'elles leur donnent l'occasion d'accomplir en langue étrangère des séries de tâches nombreuses et diversifiées. (pp. 14-15)

Christian PUREN, « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». Chap. 10. « Agir ensemble pour des projets communs : de l'interaction à la co-action », pp. 13-17. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.

## 18. L'ORIENTATION PROJET DANS LES ENTREPRISES

### Définition

Le projet est « une démarche spécifique qui permet de structurer méthodiquement et progressivement une réalité à venir. (norme NF X 50-150).

### Caractéristiques fondamentales

Le passage à une nouvelle entreprise post-taylorienne est en général un changement majeur qu'il est donc impératif de réussir.

– Élargissement des tâches des travailleurs qui reçoivent plus d'information et requièrent moins de supervision. [...]

– Le travail est organisé autour des processus plutôt que des tâches, et les processus sont liés pour lisser les flux de travail.

Organisation par fonctions/métier	Organisation par processus/produit
Accumulation maximale de connaissances spécialisées et utilisation des compétences	Temps de réaction plus court et flexibilité plus grande
Division efficace du travail	Plus de contacts avec le client, d'adaptation à ses demandes. Meilleure qualité de service personnalisée
Économie d'échelles des usines et équipements	Davantage de créativité décentralisée
Système de coordination et de contrôle hiérarchique efficient	Meilleure coordination instantanée et intégration des tâches
Facilité d'embauche et progression des carrières claires	Enrichissement et élargissement des tâches. Plus d'autonomie et de motivation
Style de leadership : centré...	
sur les tâches ←	→ sur les relations
Rôle du leader	
diriger organiser	encourager faire participer



superviser structurer	déléguer, associer responsabiliser, mobiliser
--------------------------	--

(p. 268)

BRILMAN Jean, *L'entreprise réinventée. Organisation par processus, structures plates, équipes en réseaux...*, Paris : Les Éditions d'Organisation, 1995, 320 p.

## 19. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION DES PROJETS

- Voir plus haut les critères d'évaluation en relation avec l' « orientation » de l'agir.
- Voir plus bas l'évaluation dans différents exemples de mise en œuvre institutionnelle de la pédagogie de projet :
  - les Itinéraires de Découverte (IDD) dans le « cycle central » des collèges français ;
  - les Travaux Personnels Encadrés (TPE) en classe de première dans les lycées français ;
  - les « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » (PPCP) dans les lycées professionnels français ;
  - le « travail personnel » dans l'Enseignement secondaire du Grand-Duché du Luxembourg

### Quelques extraits

#### 19.1 Le point de vue des chercheurs

Comme tout dispositif faisant appel aux compétences ou étant dépendant (dans la plupart des cas) de plusieurs disciplines, l'apprentissage par projet pose beaucoup de problèmes d'évaluation, puisqu'il ne rentre pas dans le cadre formel de l'évaluation « classique » dans chacune des disciplines car les élèves n'apprennent pas tous la même chose au même moment (Marx *et al.*, 1997 ; pour une réflexion plus générale sur l'évaluation, voir par exemple Endrizzi & Rey, 2008).

Pour Helle *et al.* (2006), l'évaluation devrait être portée par trois types de partenaires :

- les étudiants eux-mêmes (auto-évaluation), puisqu'ils sont au cœur du projet ;
- les commanditaires du projet, si le projet s'est déroulé dans leurs locaux (cela est surtout vrai dans l'enseignement supérieur, dans lequel les projets sont souvent préprofessionnels) ;
- les enseignants.

Tout d'abord, l'évaluation de la réalisation elle-même du projet peut se faire sous forme d'évaluation sommative (Buck Institute for Education, 2012). La présentation du projet par les élèves, tout comme les connaissances acquises, peuvent par exemple être évaluées aussi bien par l'enseignant que par les pairs. C'est le même type d'évaluation que l'on retrouve pour la présentation orale des // (p. 14) TPE, évaluée par un jury d'enseignants de deux disciplines différentes et n'ayant pas suivi le travail des élèves dans l'année (*Bulletin officiel* n° 41 de novembre 2005, annexe 1). Certains auteurs insistent également sur l'évaluation a posteriori du projet qui doit permettre aux enseignants (et aux élèves) de mieux aborder les projets à venir. Cette réflexion peut par exemple prendre la forme d'auto-évaluations des élèves sur le travail effectué et d'analyses des enseignants sur la globalité du projet.

Mais cela ne suffit pas pour ce type d'apprentissage, puisque la présentation peut refléter le seul travail de groupe et ne pas prendre en compte le travail réel de chaque élève, ce qui semble une des difficultés classiques des enseignants confrontés à l'apprentissage en groupe.

Une des réponses à cette question réside dans l'utilisation d'outils d'évaluation formative. Plusieurs chercheurs dont le Buck Institute for Education (2012) préconisent de réaliser un « compte rendu de la progression du travail », individuel et par équipe (sous forme de journal de bord ou de portfolio, appelé aussi « dossier d'apprentissage »), renseigné par les élèves eux-mêmes ; ou des grilles d'évaluation à remplir par les enseignants mais explicitées et accessibles aux élèves pendant tout le projet.

D'autres chercheurs comme Bordallo et Ginestet (1993) préfèrent le terme d'« évaluation formatrice » (gardant celui d'évaluation formative pour la mesure de l'atteinte des micro-objectifs de la pédagogie par objectifs), liée à une conception cognitive, et dans laquelle l'élève se représente le but à atteindre, planifie au préalable l'action et pratique l'autocontrôle.

Quelques pistes d'auto-évaluation sont présentées (dans une brochure d'accompagnement réalisée par la Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale à partir d'un travail collectif) pour la mise en œuvre des PPCP en lycée professionnel, mais en marge des évaluations disciplinaires et transversales réalisées d'abord par les enseignants dans leurs disciplines ou en commun. Une épreuve portant sur les PPCP et comptant pour le contrôle en cours de formation (c'est-à-dire pour le diplôme professionnel) peut être également envisagée (*Bulletin officiel* n° 25 de juin 2000). Par contre, il n'y a pas de recours prévu à l'auto-évaluation ou à la co-évaluation pour les TPE, dont la notation porte sur la « démarche personnelle et [l']investissement du candidat au cours de l'élaboration du TPE », ainsi que la « réponse à la problématique » (correspondant à la production finale).

La plupart des chercheurs se retrouvent sur le fait que l'évaluation d'un projet doit être pensée et structurée en amont, et ne peut être faite après-coup (Krajcik *et al.*, 2008 ; Barron *et al.*, 1998 ; Blumenfeld *et al.*, 1991). (p. 15)

Reverdy Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? »  
*Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, février.

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>.

## 19.2 L'évaluation dans la pédagogie Freinet

En classe de type Freinet, (l'évaluation) n'est pas sommative, mais formative et individuelle. Elle s'effectue essentiellement par le biais du plan de travail, à l'aide de "brevets". La progression dans les apprentissages est reconnue et affichée dans "les couleurs de compétences". Dans les classes s'inspirant de la pédagogie institutionnelle, ce tableau est complété par celui des "ceintures de comportement" indiquant le niveau de maturation de l'élève dans le cadre de la vie sociale du groupe-classe. (pp. 16-17)

Gerald SCHLEMMINGER, *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante*.  
Nantes : ICEM – Pédagogie Freinet, 2e édition, revue et augmentée, 2001, 34 p.

[http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/dozenten/schlemminger/publications/PF\\_et\\_Langues\\_Edition\\_ICEM.pdf](http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/publications/PF_et_Langues_Edition_ICEM.pdf) (consulté 19 janvier 2014).

## 19.3 L'évaluation des projets dans l'enseignement agricole français

Quels outils pour le suivi et l'évaluation d'un projet ?

Les enseignants ont aujourd'hui à leur disposition tous les outils nécessaires à un suivi rigoureux de la démarche de projet. On trouvera une documentation sur le site [portea.fr](http://portea.fr) [nouveau site : <http://agriculture.gouv.fr/Enseignementagricole/>], conférences ESC et D22 (icônes PUS, PIC), avec des outils qui ont largement fait leurs preuves.

On retiendra la nécessité pour les PUS et les PIC, de faire élaborer par les élèves et les étudiants, tout au long de la démarche, un dossier-groupe faisant apparaître :

- l'anticipation écrite du projet : fiche projet (origine, objectif, public, étapes et production envisagées) ;
- le compte rendu structuré du cheminement du groupe;
- toutes traces de communication et des témoignages de la réalisation finale ;
- la documentation utilisée.

Le carnet de bord individuel est obligatoire dans le cas des PUS en BEPA; l'élève y consigne les tâches qu'il effectue concrètement, les responsabilités particulières qu'il assume, les débats, les négociations et les décisions au sein du groupe.

En BTS (PIC) ces derniers éléments peuvent être joints au dossier démarche de façon plus collective.

#### Recommandations

- Il est nécessaire que ces outils ne soient pas uniquement descriptifs ; ils doivent témoigner des efforts d'ajustement, d'analyse, d'évaluation effectués individuellement et collectivement.
- Dans le carnet de bord individuel en BEPA, chaque élève consigne, au jour le jour, à la fois son implication personnelle et le travail du groupe (partie descriptive) et, séparément, des éléments d'analyse et d'évaluation.
- Au-delà des multiples échanges et remédiations nécessaires entre chaque groupe et l'enseignant, un entretien d'étape prévu et formalisé semble souhaitable pour faciliter l'évaluation finale, faire partager les éléments d'auto-évaluation dans le groupe. Ce type d'échéance intermédiaire caractérise en effet la pédagogie du contrat inhérente à la pédagogie du projet.

Les modalités de l'évaluation collective en CCF (50 % maximum de la note finale individuelle) sont aujourd'hui bien établies. Elles permettent de prendre en compte un processus et non pas seulement une performance à un moment donné même si la réalisation finale doit trouver sa place dans l'évaluation. Les outils et les critères d'évaluation sont consultables dans les conférences précitées.

L'évaluation individuelle (50 % au moins) apparaît la plus difficile à mettre en œuvre dans une pédagogie qui privilégie le travail de groupe; trop souvent, dans le cadre de l'oral individuel (PUS), on se contente d'appréciations subjectives ; des questions de connaissances méthodologiques et de capacités de transfert à d'autres situations, éventuellement d'autres connaissances relatives à la thématique du projet devraient permettre d'évaluer des savoirs et savoir-faire. À cette évaluation s'ajoute l'engagement personnel (initiative dans les PIC) mesuré à l'aide du carnet de bord et des différents entretiens et observations.

#### Recommandation

Pour les PIC en BTS il semble judicieux de faire reposer l'évaluation individuelle sur un écrit en temps limité ; cela permet d'intégrer avec un niveau d'exigence adapté des questions relatives aux capacités d'analyse des processus d'interaction vécus, à l'appropriation des codes spécifiques aux supports de communication élaborés, à l'intégration de la démarche de projet. (pp. 146-148)

<http://escales.enfa.fr/files/2009/07/PedaProj-IEA-2005.pdf> (consulté 19 janvier 2014)

### **19.4 L'évaluation des projets dans une association intercommunale de loisirs pour jeunes**

L'évaluation sert à reconnaître et mesurer les effets d'un projet, à porter un jugement, à mieux comprendre les raisons d'une réussite ou d'un échec.

L'évaluation se fait avant, pendant et après les projets.

Avant, l'équipe évalue les besoins, les demandes et les attentes pour en déduire des objectifs. Elle pose aussi des indicateurs permettant de mesurer la réussite du projet (nombre de participants...).

Pendant, l'équipe suit le projet et observe. Elle recueille les informations, comportements utiles à l'évaluation finale, réajuste le projet si besoin.

Après, avec du recul, l'équipe peut faire un bilan et évaluer le fonctionnement et le déroulement du projet dans sa totalité. Le but étant de déterminer la pertinence de l'action, l'efficacité de l'action, son efficience et sa cohérence.

Concernant les projets du centre de loisirs, l'équipe évalue la fréquentation des enfants, leur implication et l'intérêt porté par les parents

Projet pédagogique *Pour s'amuser et vivre ensemble*, Accueil de loisirs des communes de Bourg-Blanc /Coat-Méal, Association EPAL  
[http://www.mairie-bourgblanc.fr/images/projet\\_p\\_dagogique2012.pdf](http://www.mairie-bourgblanc.fr/images/projet_p_dagogique2012.pdf) (consulté 19 janvier 2014)

### 19.5 Un exemple de grille d'évaluation concernant la pédagogie de projet à l'université

La grille d'évaluation est construite en cohérence avec les objectifs d'apprentissage et peut prévoir une part d'individualisation de la note. Le tableau ci-dessous propose un modèle.

	Dynamique du groupe	Projet	Restitution
Groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gestion des conflits</li> <li>- communication/coordination</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ambition/créativité du projet</li> <li>- qualité de réalisation</li> <li>- réussite du projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir rendre compte à l'écrit/oral</li> <li>- savoir justifier les choix opérés dans le projet</li> </ul>
Individu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participation à la résolution des conflits</li> <li>- implication dans la coordination</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ampleur et qualité des tâches réalisées</li> <li>- prise d'initiatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître le projet</li> <li>- savoir répondre aux questions</li> </ul>

Individualiser les notes est un exercice délicat compte tenu :

- de la difficulté de connaître le volume de travail réalisé par chaque étudiant dans le groupe ;
- de la nécessité de ne pas générer de conflits dans le groupe alors que le projet n'est pas finalisé.

Cependant l'individualisation est nécessaire afin d'anticiper la formation de passagers clandestins.

Voici des exemples de pratiques :

- valider la répartition des tâches pour veiller à l'équilibre des investissements dans le projet ;
- faire le bilan des tâches réalisées par chacun lors des rendez-vous avec le tuteur ;
- prévoir une fiche individuelle confidentielle lors de chaque rendu du groupe ;
- poser des questions individuelles lors des soutenances orales ;
- demander une autoévaluation au groupe.

Notons que la dernière technique ne doit pas conduire à une déresponsabilisation de l'enseignant : il reste, *in fine*, celui qui décide de la note de chaque étudiant.

Service Universitaire de Pédagogie - Université Paul Sabatier Toulouse III, *Le guide du projet tutoré*, <http://sup.ups-tlse.fr/projettutore/evaluer.php> (consulté 19 janvier 2014)

## 19.6 Et la question de l'évaluation de la pédagogie de projet !...

[Question de l'interviewer]

*Pourquoi dispose-t-on d'aussi peu d'évaluations sur les différentes pratiques de pédagogies alternatives?*

La première raison est une raison politico-idéologique qui fait que beaucoup se méfient de ces pédagogies. Les parents, par exemple, retrouvent davantage leurs repères dans les pédagogies classiques. En France notamment (et beaucoup plus que dans d'autres pays), la prégnance de la « forme scolaire » traditionnelle (un maître devant une classe censé transmettre par la parole une discipline précise...) induit que ces pédagogies ne peuvent exister qu'à la marge du système.

La seconde est que ces évaluations nécessitent des conditions parfois difficiles à mettre en œuvre. Il faut notamment disposer d'un temps suffisant pour pouvoir mettre en évidence les effets sur les élèves de l'immersion dans ces pratiques. Notre laboratoire a obtenu la possibilité d'observer cette école pendant cinq ans, [...].

Entretien dans *Sciences humaines* avec Yves Reuter,  
[http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=15260#achat\\_article](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=15260#achat_article)  
(consulté 19 janvier 2014)

## 20. LES « ITINÉRAIRES DE DÉCOUVERTE » DANS LES COLLÈGES FRANÇAIS (classes de 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>, « cycle central »)

### Un dispositif obligatoire...

Les itinéraires de découverte sont obligatoires. Il s'agit d'un temps d'enseignement qui, à raison de deux heures hebdomadaires par division, s'inscrit dans l'emploi du temps de tous les élèves du cycle central.  
[...]

Pour faire pleinement jouer la dynamique de choix qui caractérise ce temps d'enseignement, chaque collège devra offrir, sur le temps du cycle central, un ou plusieurs itinéraires de découverte dans chacun des quatre domaines thématiques suivants :

- la nature et le corps humain ;
- les arts et les humanités ;
- les langues et les civilisations ;
- la création et les techniques.

### ... reposant sur des choix...

Sur l'ensemble du cycle central, les élèves devront réaliser quatre itinéraires, choisis dans au moins deux domaines, en fonction de leurs goûts et de leurs talents. Dans chaque domaine, plusieurs sujets d'itinéraires peuvent être proposés aux élèves en fonction des différentes combinaisons disciplinaires : ce qui constitue une seconde possibilité de choix offerte aux élèves.

Cette possibilité de choix présente deux vertus essentielles :

- elle engage les élèves à une prise de responsabilité dans leur propre formation : l'expérience concrète du choix permet aussi bien l'expression d'une préférence que l'obligation d'aller jusqu'au terme du projet ;
- elle contribue à stimuler le plaisir d'apprendre et l'intérêt pour le travail scolaire.

### **... favorisant l'appropriation des programmes...**

Temps d'enseignement à part entière, les itinéraires de découverte doivent contribuer à l'acquisition de connaissances et à la construction de compétences, inscrites dans les programmes du cycle central. Ils associent au moins deux disciplines articulées entre elles par une problématique ou un thème fédérateur s'inscrivant dans l'un des quatre domaines.

Les quatre domaines ne constituent pas de simples regroupements disciplinaires. Ils ont été conçus comme des manières d'appréhender le monde actuel par l'élève, futur citoyen.  
[...]

### **... l'apprentissage de l'autonomie...**

**La démarche de projet, dans laquelle s'inscrivent les itinéraires de découverte,** conduit les élèves à travailler seuls ou en petits groupes. En raison de l'âge des élèves et du nombre de séances, les professeurs ont un rôle essentiel à jouer pour les préparer à cette situation et pour les guider dans leur cheminement, fait de tâtonnements et d'erreurs, de critiques et de remises en cause. [Je souligne]

Dans cette perspective, le rôle pédagogique du professeur documentaliste est réaffirmé pour accompagner chaque élève dans la mise en œuvre d'une démarche personnelle de recherche documentaire et de maîtrise de l'information.

Les itinéraires de découverte donneront lieu à des productions d'élèves, réalisées individuellement ou collectivement : création d'un objet particulier, d'une maquette, d'un cd-rom, d'un journal, d'un film, présentation d'un exposé, d'un spectacle, élaboration d'un texte... Ces productions devront correspondre à un niveau raisonnable d'exigence, adapté aux compétences d'élèves du cycle central.

Encourager la démarche autonome des élèves conduira à les accompagner par une évaluation tout au long de l'action. Les itinéraires de découverte constituent, de ce point de vue, une occasion nouvelle pour révéler des capacités, des aptitudes jusqu'alors passées inaperçues.

Pour nourrir ce dialogue et cette aide, chaque élève sera incité à se doter, par exemple, d'un "carnet de bord" personnel ou « cahier de recherches » pour noter l'évolution de son travail, les ressources mobilisées, les réussites et les obstacles rencontrés. Cette évaluation formative permettra ainsi à chaque professeur d'affiner le regard qu'il porte sur ses élèves.

### **... pour contribuer à la réussite des élèves**

Référés aux connaissances et aux compétences attendues dans les différentes disciplines, sollicitant l'intérêt des élèves, les itinéraires de découverte doivent déboucher sur une évaluation terminale permettant de valoriser les réalisations des élèves et leurs progrès.

Dès la phase préparatoire seront établis les critères et les modalités de l'évaluation. Celle-ci portera non seulement sur le produit final (production, réalisée individuellement ou collectivement) mais aussi et surtout sur la démarche de l'élève, sa capacité d'initiative et de création, son investissement personnel, son implication dans un travail collectif.

Il faudra en particulier mesurer les progrès accomplis dans les champs de compétences suivants :

- l'appropriation de savoirs (appropriation de savoirs disciplinaires, maîtrise des langages écrit et oral...) ;
- l'appropriation de savoir-faire (mise en œuvre de techniques de réalisation, efficacité des moyens par rapport à l'intention, mise en œuvre des techniques de l'exposé écrit et oral...) ;
- l'apprentissage de l'autonomie, notamment dans l'usage de l'information et de la documentation (maîtrise de la typologie des sources et des supports, des stratégies



spécifiques de traitement et d'appropriation de l'information ; production de nouveaux documents en utilisant les technologies de la communication, aptitude à réinvestir ces apprentissages dans sa propre culture), mais aussi aptitude à évaluer sa propre démarche, gestion du temps, persévérance... ;

- l'aptitude au travail collectif (prise en charge des responsabilités, relation aux autres...).

Ainsi envisagée, l'évaluation des itinéraires de découverte permettra leur prise en compte dans le bulletin scolaire où une rubrique spécifique sera prévue afin de permettre aux professeurs concernés d'apprécier les acquisitions de chaque élève et de le communiquer aux familles. En fin de quatrième, cette évaluation constituera l'épreuve anticipée du brevet d'études fondamentales.

[...]

*Encart B.O. n° 16 – Préparation de la rentrée 2002 dans les collèges et mise en œuvre des itinéraires de découverte*

C. n° 2002-074 du 10-4-2002

*Annexe – Mise en œuvre des itinéraires de découverte à la rentrée 2002*

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020418/MENE0200870C.htm>

(consulté 19 janvier 2014)

## **21. LES « TRAVAUX PERSONNELS ENCADRÉS » (TPE) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS**

### **I. Les travaux personnels encadrés dans le cadre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique**

[...]

#### *2. Caractéristiques des TPE*

Les TPE consistent en un travail pluridisciplinaire conduit par un groupe d'élèves à partir d'un sujet se rapportant à des thèmes définis au niveau national. Ces thèmes sont renouvelés par tiers tous les deux ans. Les thèmes retenus ont pour objet de favoriser les liens entre les différents enseignements. À partir de ces thèmes, les élèves choisissent un sujet en accord avec leurs enseignants.

Les TPE associent au moins deux disciplines et s'appuient prioritairement, quoique non exclusivement, sur les disciplines spécifiques de chaque série. Ils doivent permettre aux élèves de :

- réinvestir et renforcer les savoirs et les compétences acquises dans les disciplines associées ;
- développer des capacités d'autonomie et d'initiative dans la recherche et l'exploitation de documents ;
- commencer à se familiariser avec les méthodes de travail et d'organisation qui seront mobilisées dans l'enseignement supérieur.

Le travail collectif des élèves sur une assez longue période est une pratique caractéristique des TPE. C'est pourquoi, sauf cas exceptionnel, les TPE doivent être le fruit d'un travail d'équipe. Si l'effectif de la classe détermine en partie la taille des groupes, l'expérience des TPE réalisés jusqu'à maintenant montre que ce sont généralement les groupes de 3 élèves qui permettent les conditions de travail les plus efficaces.

Les TPE s'appuient sur des acquis méthodologiques du travail transdisciplinaire. Ce dernier, initié au collège dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences, est développé en classe de seconde au travers de l'accompagnement personnalisé et de certains enseignements d'exploration.

Les dispositions de la circulaire n° 2010-013 du 29 janvier 2010 (B.O.EN spécial n° 1 du 4 février 2010) relative à l'accompagnement personnalisé prévoient que, dans le cadre de travaux interdisciplinaires, des thèmes de travail choisis par les élèves et les professeurs peuvent donner lieu à des projets individuels ou collectifs.

Dans le cadre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique mise en place en classe de première à partir de la rentrée 2011, les TPE sont une des activités distinctes des heures de cours traditionnelles permettant une approche des savoirs privilégiant la pluridisciplinarité. Ils donnent à l'élève la capacité de conduire et de mener à bien des recherches de manière autonome en vue de la réalisation d'une production, la plupart du temps collective. Cette dernière fait l'objet d'une soutenance en tant qu'épreuve anticipée au baccalauréat général. Il contribue de la sorte à la construction du projet de l'élève et à une préparation aux exigences de l'enseignement supérieur.

## **II. Déroulement des TPE**

### *1. Préparation, production et réalisation des TPE*

Plusieurs étapes peuvent être distinguées dans le déroulement des TPE :

- une première phase au cours de laquelle sont définis le sujet et sa problématique ; on veillera dans ce cadre à bien délimiter les contours du sujet en se gardant de problématiques trop ambitieuses par rapport au niveau des élèves des classes de première ;
- la deuxième phase est centrée sur la recherche documentaire ;
- la troisième phase conduit à réaliser une production (dossier, maquettes, poèmes, une de journal, expérience scientifique, vidéogramme, affiche, représentation théâtrale, pages internet, exposition, etc.) ;
- la quatrième phase, la soutenance, donne lieu à une présentation orale de la réalisation, s'appuyant sur une note synthétique individuelle.

Les réalisations doivent rester modestes et réalistes. La forme « dossier », fréquemment retenue par les élèves, ne doit pas aboutir à un montage d'information et de documents sans véritable appropriation du sujet et sans regard critique sur les sources utilisées. Une attention toute particulière sera portée, autant que faire se peut, sur le caractère original de la production des élèves, excluant la simple copie d'éléments préexistants.

Les documents produits ainsi que la soutenance peuvent, en tout ou partie, être l'occasion de l'utilisation d'une langue étrangère. Cela peut être tout particulièrement encouragé en série littéraire ou lorsque existe un enseignement non linguistique en langue étrangère (DNL) conformément aux dispositions de la circulaire n° 2010-008 du 29 janvier 2010 (B.O.EN spécial n° 1 du 4 février 2010) relative aux langues vivantes dans l'enseignement général et technologique.

### *2. Carnet de bord*

Tout au long du déroulement des TPE, la tenue régulière d'un carnet de bord (individuel ou collectif) est particulièrement recommandée. Trace d'un itinéraire personnel, le carnet de bord permet à l'élève (ou au groupe) de noter au fil du temps le déroulement et les principales étapes du travail. Il garde également la mémoire des documents consultés et leurs références. Témoin de la démarche adoptée, il permet aux professeurs encadrant les TPE de dialoguer avec les élèves en portant la trace des conseils et des précisions apportés.

### *3. Encadrement par les professeurs*

L'objectif est de veiller à conduire progressivement les élèves vers plus d'autonomie dans la conduite de leur travail. Les professeurs seront particulièrement attentifs, lors de la phase préparatoire, à aider les élèves à cerner la problématique du sujet. On veillera à ce que les compétences mises en œuvre au cours des TPE soient en relation avec les programmes des enseignements concernés.

La participation des enseignants de toutes les disciplines enseignées en lycée à la conduite et au déroulement des TPE dans chaque établissement est hautement souhaitable. Elle permet, en effet, des croisements disciplinaires fructueux favorisant une vision moins cloisonnée des savoirs.

[...]

### 5. Évaluation au baccalauréat

Les TPE font l'objet d'une épreuve anticipée en classes de première ES, L et S. Cette épreuve est affectée d'un coefficient 2 portant sur les points supérieurs à la moyenne.

*Travaux personnels encadrés - Classe de première des séries générales : mise en oeuvre pédagogique à compter de la rentrée 2011*  
*Bulletin officiel n°26 du 30 juin 2011 - Enseignements primaire et secondaire*  
<http://www.education.gouv.fr/cid56642/mene1116130n.html> (consulté 19 janvier 2014)

## **22. LES « PROJETS PLURIDISCIPLINAIRES À CARACTÈRE PROFESSIONNEL » (PPCP) DANS LES LYCÉES PROFESSIONNELS FRANÇAIS**

### **22.1 Définition de la pédagogie de projet**

Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs.

Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète.

- Les contenus à apprendre ne sont plus atomisés, hiérarchisés, mais reliés entre eux par un problème à résoudre.
- La pédagogie de projet développe une culture du travail en équipe. Cette équipe devient un lieu de confrontation et donc de recherche permanente de sens et de cohérence entre le dire et le faire.
- la pédagogie de projet considère les conditions d'un apprentissage aussi importantes que les contenus de cet apprentissage.
- La pédagogie de projet favorise l'appropriation d'un projet, par le groupe puis par l'individu, ceci grâce à des moyens simples : un choix des thématiques et des méthodes laissées au public, une dynamique de groupe efficace et une valorisation du travail effectué.
- La pédagogie de projet propose un cadre d'actions, support d'une progression vers un objectif. L'animation se décompose en une suite d'étapes s'enchaînant dans un ordre logique, mais non figé.

PPCP – Académie de Versailles,  
[http://www2b.ac-lille.fr/sti/exp\\_ITSI/bilan/Denain/export/medias/510.pdf](http://www2b.ac-lille.fr/sti/exp_ITSI/bilan/Denain/export/medias/510.pdf)  
(lien brisé)

### **22.2 Le PPCP**

Le caractère professionnel du projet est pour l'élève un moyen privilégié de percevoir l'unité de sa formation.

Le PPCP est réalisé dans le cadre d'un travail en équipe, tant pour les élèves que pour les enseignants, avec un accompagnement individualisé de l'élève.

Il permet d'acquérir des connaissances et des savoir-faire qui figurent dans les programmes et référentiels, et participe ainsi pleinement de la formation professionnelle de l'élève, tout en contribuant à établir des liens entre des savoirs relevant de disciplines différentes.

Il permet de développer des capacités faisant appel à l'initiative, au sens de l'organisation, à la créativité. Enfin, l'appropriation et la mise en perspective d'un projet précis par l'élève lui permettent de développer sa motivation et l'aident à définir son propre projet professionnel.

En BEP, le PPCP peut s'ouvrir largement aux champs de la communication, de la culture, de la citoyenneté. De ce fait la place des enseignements généraux doit y être sensible et définie dans un partenariat équilibré avec l'enseignement professionnel.

En baccalauréat professionnel, le PPCP contribue plus directement au caractère professionnel de la formation, tout en mobilisant les disciplines d'enseignement général. L'élève, après avoir acquis des démarches de mise en œuvre d'un projet, doit, en année terminale, les réinvestir réellement dans un PPCP fortement en relation avec des activités caractéristiques du métier.

Le degré d'exigence et de professionnalisation du PPCP doit augmenter progressivement de l'année de terminale de BEP à celle de baccalauréat professionnel, sans qu'aucune discipline ne soit au service d'une autre puisque toutes concourent à la réussite des projets et à la professionnalisation des élèves.

Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel peuvent se présenter comme :

- des activités liées à un thème
- la réalisation d'un produit d'un service ou d'un ensemble de tâches professionnelles
- la mise en œuvre d'un chantier.

C'est autour d'un objectif de production ou d'une séquence de service que seront identifiés :

- les savoir-faire mobilisés, les connaissances technologiques et générales impliquées figurant dans les référentiels,
- le problème posé et les activités correspondantes,
- les ressources et contraintes du contexte professionnel.

<http://www.ac-creteil.fr/lycees/94/jjrousseauvitry/enseignement/ppcp.html>  
(consulté 19 janvier 2014)

### **23. LE « TRAVAIL PERSONNEL » DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU GRAND-DUCHÉ DU LUXEMBOURG**

Chaque élève doit réaliser un travail personnel en classe de 2<sup>e</sup> dont la finalité pédagogique est de faire preuve de sa capacité à planifier et à réaliser un projet, à sélectionner et à utiliser les outils et méthodes appropriés et à présenter son travail.

L'élève doit réaliser le travail personnel de manière autonome, individuellement ou en groupe. Ce travail peut consister soit en une production écrite, soit prendre toute autre forme sous condition que le travail soit accompagné d'une description écrite.

L'élève est assisté par un patron agréé par le directeur.

Les dispositions concernant la réalisation et la présentation du travail personnel, la détermination du sujet, la désignation du patron et sa rémunération sont fixées par règlement grand-ducal.

Chaque lycée établit un programme spécifique de préparation au travail personnel et l'inscrit au profil du lycée. Ce programme précise l'agenda et la manière de préparer les élèves au travail personnel

Art. 38 de la proposition de texte d'une loi sur l'enseignement secondaire : L'évaluation du travail personnel

Pour l'évaluation du travail personnel en classe de 2e, les volets suivants sont pris en compte :

- le processus de travail, documenté par l'élève et évalué par le patron ;
- le contenu de la production réalisée ;
- la forme de la production réalisée ;
- la présentation.

Le travail est apprécié par deux examinateurs, le patron et un enseignant du lycée désigné par le directeur. Les examinateurs attribuent une note au travail personnel et, en cas de réussite, une mention.

Les critères concernant l'évaluation du travail personnel et l'attribution de mentions sont fixés par règlement grand-ducal.

Grand-Duché du Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Proposition de textes de règlements grand-ducaux sur les mesures d'application de la proposition de texte d'une loi sur l'enseignement secondaire, 15 Art. 28 de la proposition de texte d'une loi sur l'enseignement secondaire : Le travail personnel (2011)

-----

## 24. ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

	Situations sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
	Compétences sociales de référence				
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire les grands textes classiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : <b>compétence transculturelle</b>	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX <sup>e</sup> siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la L2 à partir de documents authentiques	capacité à mobiliser et extraire les <i>connaissances</i> sur la culture des autres, principalement à partir de documents authentiques : <b>compétence métaculturelle</b>	<i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : se préparer, repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer, prolonger	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement en L2 des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : <b>compétence interculturelle</b>	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à gérer en L2 la cohabitation permanente avec des étrangers ou des compatriotes de langues différentes (compétence plurilingue)	capacité à comprendre les <i>comportements</i> des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <b>compétence pluriculturelle</b>	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	didactiques du plurilinguisme (1990-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en L2 avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue (dont d'autres personnes de sa L1)	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action : <b>compétence co-culturelle</b>	<i>agir avec</i>	« coactions » : actions collectives à dimension collective (type « projets pédagogiques »)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECRL (2000-?)

**Reproduction commentée du présent modèle avec liens vers des articles le commentant :**

« Évolution historique des configurations didactiques », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.



## **25. L'HOMOLOGIE SITUATION/AGIR D'USAGE ET SITUATION/AGIR D'APPRENTISSAGE dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout **l'utilisateur 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, p. 15)

**L'usage d'une langue, y compris son apprentissage**, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. (CECRL, p. 15, je souligne)

**Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de **préparer en groupe un journal de classe**. (CECRL, p. 16, je souligne)

Dans le domaine éducationnel, on peut utilement distinguer **les tâches** que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles **dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage**. (CECRL, p.46, je souligne)

Version téléchargeable gratuitement en ligne :

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf) (consulté 19 janvier 2014)

## **26. COMPARAISON DES ADN DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE**

### **1. Une analyse « génétique » de l'approche communicative**

L'AC a été construite en Europe au début des années 1970 dans le cadre d'un projet politique qui était de faciliter les déplacements des Européens d'un pays à l'autre. C'est pourquoi la situation sociale de référence de cette approche (celle à laquelle on se propose de préparer les élèves) a été le voyage touristique ; et son agir de référence (l'action à laquelle on se propose de préparer les apprenants) a été l'interaction langagière (qui est un **parler avec l'autre**), décrite linguistiquement en termes d'actes de parole (qui sont un **agir sur l'autre**).

On retrouve dans l'AC les « gènes » des interactions langagières caractéristiques du voyage touristique : l'inchoatif (l'action débute), le ponctuel (l'action dure peu de temps), le perfectif (l'action se termine) et l'individuel (l'action est le fait d'individus, même dans le cadre de l'interaction, qui est essentiellement, dans l'AC constituée d'échanges alternés d'informations entre deux personnes, sur le modèle qui a inspiré le schéma de la communication de Shannon, celui du télégraphe).

Je montrerai à partir d'une citation d'une didacticienne française spécialiste de l'interculturel que l'on retrouve dans l'approche interculturelle les mêmes « gènes » que ceux de l'AC, en particulier l'inchoatif et l'individuel.

## 2. Une analyse « génétique » de la perspective actionnelle

Le *CECRL* se situe dans le cadre d'un projet politique prenant en compte les progrès de l'intégration européenne : il ne s'agit plus seulement de préparer les Européens à rencontrer ponctuellement des étrangers dans le cadre de voyages touristiques, mais, dans les sociétés de plus en plus multilingues et multiculturelles qui sont celles de l'Europe actuelle, de les préparer à **vivre avec les autres** en permanence (d'où la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » qui apparaît dans ce document), et à travailler avec les autres en permanence (d'où la PA qui émerge elle aussi dans ce document).

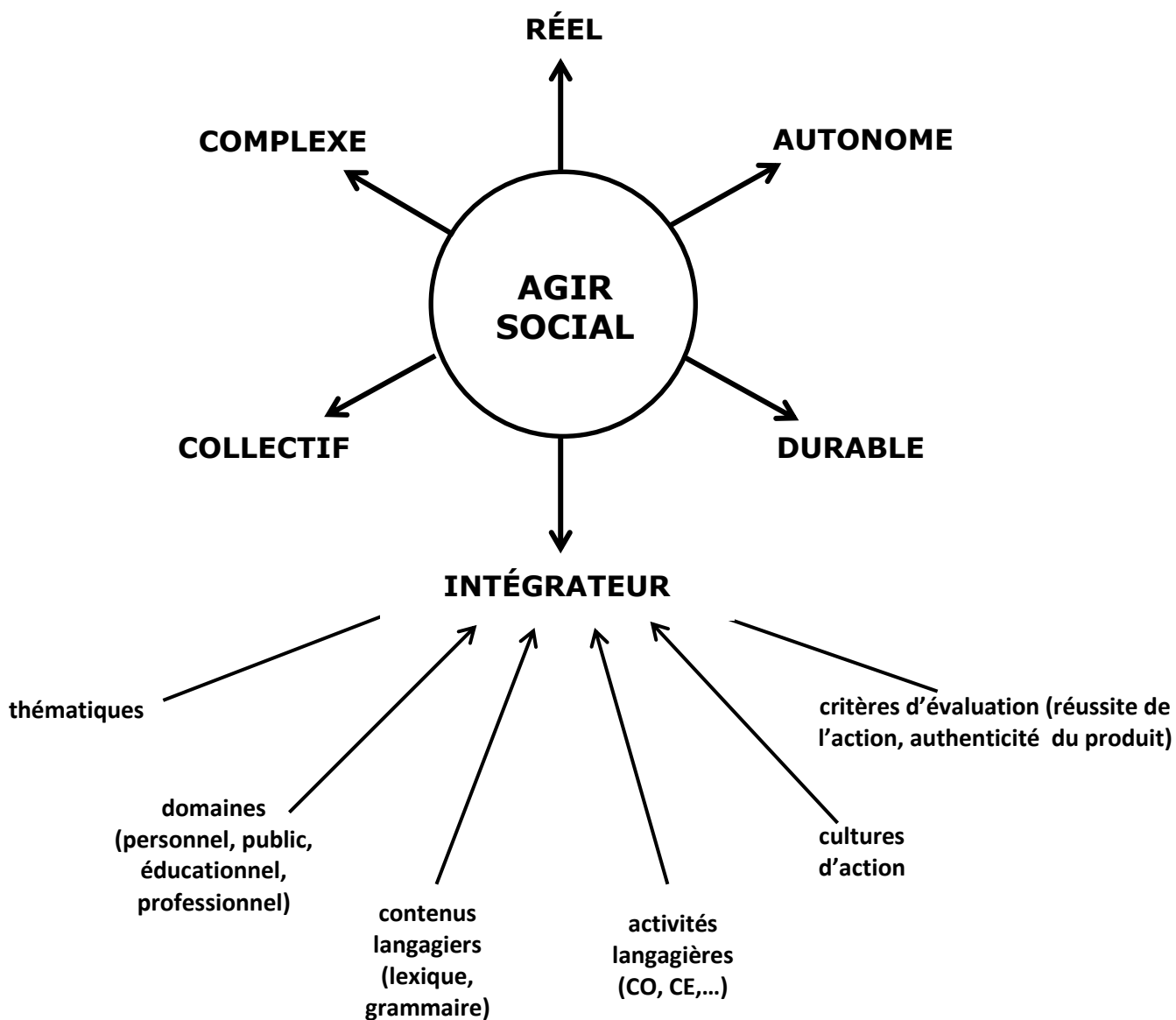
Ce sont cette nouvelle situation sociale de référence et ce nouvel **agir avec les autres** – que j'appelle « coaction » pour la distinguer de l'« interaction » communicative – qui vont donner les « gènes » de la PA à sa naissance, gènes qui s'opposent exactement à ceux de l'AC : ce sont le répétitif et non pas l'inchoatif, le duratif et non pas le ponctuel, l'imperfectif et non pas le perfectif, le collectif et non pas l'individuel. Ces « gènes » de la PA vont déterminer les caractéristiques tendanciennes de l'« agir social » dans cette nouvelle orientation didactique : ce sont le collectif, le réalisme, la complexité, l'autonomie (collective aussi, et non plus seulement individuelle) et la durabilité. Alors que dans les manuels communicatifs, l'unité de l'« unité didactique » était la situation de communication (ou des situations de communication semblables sur une thématique culturelle commune), dans les manuels « actionnels », cette unité est l'unité d'action.

Christian PUREN, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, ou de l'interaction à la coaction ». Résumé d'une conférence au XIII<sup>e</sup> colloque de l'Association des Enseignants de Japonais de France, Rennes, 19 avril 2013. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mon-agenda/rennes-aejf/>

*Note du 19 janvier 2014*

L'article tiré de cette conférence est disponible en ligne : « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>.

## 27. CARACTÉRISTIQUES TENDANCIELLES DE L'AGIR EN PERSPECTIVE ACTIONNELLE



Document de travail, non publié.

## 28. GRILLE D'ANALYSE DES DIFFÉRENTS TYPES DE MISE EN ŒUVRE DE L'AGIR DANS LES MANUELS DE FLE (2013)

### Manuels utilisés pour le calibrage

– **Approche par les tâches (communicatives)** : *Alter ego A1*, Paris : Hachette-FLE, 2006. Dossier 9 « Lieux de vie », Leçon 3 « Cherchons colocataires », pp. 154-157 et « Carnet de voyage... Une maison dans mon cœur », pp. 158-159.

### – Perspective actionnelle

– **Version faible** : *Le Nouvel Édito B1*, Paris : Didier, 2012. Unité 1, « Vivre ensemble », Dossier 1 « Sous le même toit » pp. 14-21 et « Ateliers, 1. « Rechercher un colocataire », p. 29.

– **Version forte** : *Version Originale 4 (B2)*, Paris : Éditions Maison des langues, 2012. Unité 5 « Vivre ensemble », pp. 56-65.

– **Pédagogie de projet** : version forte « Pédagogie Freinet). Texte de référence : Gerald SCHLEMMINGER, *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante*. Nantes : ICEM – Pédagogie Freinet, 2e édition, revue et augmentée, 2001, 34 p. [http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/dozenten/schlemminger/publications/PF\\_et\\_Langues\\_Edition\\_ICEM.pdf](http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/publications/PF_et_Langues_Edition_ICEM.pdf) (consulté 1<sup>er</sup> avril 2013).

		PERSPECTIVE ACTIONNELLE				
APPROCHE PAR LES TÂCHES (communicatives)	↔	Version faible	↔	Version forte	↔	PÉDAGOGIE DE PROJET (version forte : Freinet)
1. L'agir de référence est la tâche communicative : il s'agit de gérer des situations de communication au moyen d'interactions langagières, l'enjeu principal étant l'échange d'informations. Les caractéristiques de cet agir sont celles du voyage touristique : l'inchoatif, le ponctuel, le perfectif et l'individuel.	L'agir de référence est l'action sociale. Les caractéristiques de cet agir sont le répétitif, le duratif, l'imperfectif et le collectif.				← <i>idem</i>	
	L'action est de l'ordre du compliqué : elle relève de la procédure, et peut donc être préprogrammée dans un scénario	L'action est de l'ordre du complexe : relevant du processus, nécessitant métacognition et rétroactions (« conduite de projet »).			← <i>idem</i>	
2. Les tâches sont prédéterminées par l'enseignant/ le manuel.	Les action(s) sont prédéterminée(s) par l'enseignant/ le manuel	Les apprenants peuvent choisir entre différentes actions/ variantes d'action proposées (canevas permettant des choix).	Les apprenants peuvent introduire des variantes personnalisées d'action.	Les actions sont choisies et conçues par les apprenants (avec l'aide et sous le contrôle eux-mêmes de l'enseignant) en début de projet. Les apprenants planifient et organisent eux-mêmes leur travail.		
3. Les compétences sont définies et travaillées en termes d'activités langagières (EO, EE, CO, CE, interaction), d'actes de parole (agir sur l'autre par la langue) et d'action	→ <i>idem</i>	La compétence est définie et travaillée d'abord comme une capacité d'agir complexe, exigeant en particulier l'articulation et la combinaison entre des activités langagières différentes.		← <i>idem</i>		
			Les autres modèles de compétence (ceux de			

langagière (compétence pragmatique)		l'approche communicative) sont eux-aussi pris en compte.	
4. La société de référence est la société étrangère extérieure (la France pour des apprenants de FLE, par ex.)	→ <i>idem</i>	Les apprenants sont considérés en tant que tels comme des acteurs sociaux à part entière, engagés avec l'enseignement dans un projet collectif (l'enseignement-apprentissage).	← <i>idem</i>
		la société-classe est considérée comme une société à part entière : il y a homologie entre l'agir/ la situation d'apprentissage et l'agir/ la situation d'usage.	L'homologie entre classe et société extérieure est instituée dans l'organisation-même de la classe : Conseil, présidents et secrétaires de séance, responsables (du courrier, de la bibliothèque, d'un groupe, d'un atelier,...).
5. Les tâches se font en simulation.	→ <i>idem</i>	On envisage d'abord les actions réelles possibles, puis les simulations réalistes, puis le recours aux autres usages de la langue (ludiques, esthétiques, imaginatifs,...).	Les actions sont réelles : correspondance interscolaire, journal de classe (imprimé sur l'imprimerie de la classe, et distribué à l'extérieur), exposés, débats, expositions, dossiers, prospectus,...
		En ce qui concerne l'usage de la L2 en classe, priorité est donnée à la <i>convention</i> (la L2 comme langue de travail dans l'espace et le temps d'enseignement-apprentissage de cette langue) par rapport à la <i>simulation</i> .	
6. On vise uniquement un objectif langagier : la compétence communicative.	→ <i>idem</i>	On vise également une finalité éducative : la formation d'un citoyen véritable acteur social autonome et solidaire, critique et responsable, au sein d'une société démocratique.	← <i>idem</i>
		Ce citoyen doit désormais être capable de vivre harmonieusement et d'agir efficacement dans une société multilingue et multiculturelle.	
7. Les objectifs langagiers de chaque unité/ séquence didactique sont définis d'abord en termes de situations de communication et/ou en termes de contenus notionnels-fonctionnels.	→ <i>idem</i>	Les objectifs sont définis dès le début en termes d'action(s) sociale(s) à réaliser, et/ou de résultats attendus de ces actions : l'unité de l'unité ou de la séquence didactique est l'unité d'action.	Les projets ne sont pas limités par le cadre temporel de l'unité ou de la séquence didactique, ni encadrés en amont par des objectifs langagiers prédéterminés. Ils sont négociés avec l'enseignant, qui intègre les objectifs langagiers dans ses propres critères.
		Les actions sont proposées aux élèves dans un cadre favorisant le réemploi des objectifs lexicaux et grammaticaux de l'unité ou de la séquence (par ex. thématique culturelle déterminée pour le lexique, type de texte pour la grammaire).	
8. Les objectifs culturels sont les composantes métaculturelle (connaissances), et interculturelle (généralement dans le sens restreint de comparaison interculturelle) de la compétence	→ <i>idem</i>	La composante culturelle privilégiée est la composante co-culturelle : capacité à adopter/ adapter une culture d'action collective en classe / dans les sociétés extérieures / dans les milieux professionnels.	

culturelle.		Toutes les composantes de la compétence culturelle sont susceptibles d'être mobilisées	
9. Les contenus langagiers et culturels sont entièrement prédéterminés par l'enseignant/ le manuel. Les tâche(s) sont conçues comme des occasions de réemploi de ces contenus. Les variations dans les contenus langagiers et culturels travaillés se font à l'intérieur de la thématique choisie.	→ <i>idem</i>	Les variations dans les contenus langagiers et culturels travaillés sont introduites par les variantes d'action et/ou de domaine d'action (personnel, public, éducationnel, professionnel), et donc en partie choisies par les apprenants.	Les contenus langagiers et culturels sont introduits en fonction des actions, et travaillés en relation avec ces actions.
10. La communication est à la fois l'objectif et le moyen : on a recours aux dialogues modèles ; la gestion de l'information s'arrête lorsque la communication est réussie.	→ <i>idem</i>	La communication est un moyen au service de l'action : ni dialogue ni autre document modèle de production. L'objectif communicatif est intégré dans l'objectif de compétence informationnelle ( <i>i.e.</i> la capacité d'un acteur social à agir sur et par l'information), la gestion de l'information intégrant des activités post-et pré-communicatives.	
11. La priorité est donnée aux interactions interindividuelles : le groupe de référence est le groupe de deux.	Le travail se fait en sous-groupes de tailles variables.	Le groupe de référence est le grand groupe.	Les groupes de référence (ou le grand groupe) sont des « groupes-projets », où se prennent toutes les décisions et où se réalisent toutes les activités concernant le/les projet(s). L'organisation en groupes et sous-groupes est instituée dans la classe en fonction des types d'activité : équipes de production ateliers, groupes de travail. La dimension « grand groupe » est instituée dans le « Conseil », lieu de médiation et négociation collectives.
	Les décisions concernant les activités de groupe sont prises uniquement dans chaque groupe.	Il y a intervention du grand groupe dans la conception de la tâche commune finale	
12. Les tâches restent entièrement gérées et exploitées à l'intérieur de chaque groupe. Le grand groupe sert éventuellement de public lors de la représentation de la scène simulée.	Les groupes communiquent au grand groupe les résultats de leur action.	Les actions des groupes se termine(nt) sur une dimension collective (décision commune, produit collectif,...).	La/les action(s) ont une dimension collective permanente (coopération et/ ou collaboration).
			Le travail individuel est systématiquement encouragé et facilité en parallèle avec les activités de groupe : fichiers autocorrectifs de lexique, de lecture, d'écriture. Cette dimension individuelle est elle aussi instituée : plans de travail personnels (en fonction des contrats de travail individuels négociés avec l'enseignant).



13. Les documents sont tous fournis aux apprenants.	→ <i>idem</i>	Les apprenants peuvent rechercher et ajouter leurs propres documents.	Tous les documents sont recherchés et sélectionnés par les apprenants eux-mêmes. Les productions des apprenants sont considérées comme des documents à part entière, pouvant être intégrés à la documentation et/ou être exploités de manière collective (les textes libres des élèves sont reliés dans des albums disponibles dans la « Bibliothèque de classe ») ou individuelle (travail d'un élève sur le texte d'une lettre qu'il a reçue de son correspondant).
14. Les documents sont traités prioritairement en fonction de l'activité langagière visée (« logique support »).	→ <i>idem</i>	Les documents sont traités prioritairement comme des ressources pour l'action (« logique documentation »).  Toutes les « logiques documentaires » sont susceptibles d'être mises en œuvre.	← <i>idem</i>
15. On évite l'utilisation de la L1/ de la/des L1.	→ <i>idem</i>	On introduit la L1 lorsqu'elle aide à la réalisation de l'action (ex. : partie de la documentation en L1) ou à sa projection dans la/les sociétés des apprenants (ex. : traduction en L1 de la production finale et diffusion dans le pays des apprenants). On prévoit des activités relevant de la médiation langagière.	
16. L'évaluation se fait principalement sur les productions individuelles des apprenants.	L'évaluation prend aussi en compte le travail de groupe, mais elle porte sur la production langagière réalisée (sur la dimension « produit »).	L'évaluation prend en compte non seulement le travail réalisé (dimension « produit »), mais aussi la réalisation du travail (la dimension « processus »).	← <i>idem</i>
17. Les critères d'évaluation sont communicatifs (ex. dans le CECRL : linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques).	→ <i>idem</i>	On ajoute en tant que prioritaires les critères d'évaluation spécifiques à l'agir social : la réussite de l'action et la qualité « professionnelle » de la production.	← <i>idem</i>

Document publié postérieurement en Bibliothèque de travail : <http://www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/050/>.