



HAL
open science

La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM

Marie-Pascale Hamez

► **To cite this version:**

Marie-Pascale Hamez. La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le Français Aujourd'hui*, 2012, FLM, FLS, FLE, au-delà des catégories, 176, pp.77-90. 10.3917/lfa.176.0077 . hal-01663310

HAL Id: hal-01663310

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01663310v1>

Submitted on 5 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM

Marie-Pascale Hamez (Université de Lille – Sciences Humaines et Sociales - DEF1)
Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille,
F-59000 Lille, France

En 2001, la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais siglé CECRL) donne une nouvelle orientation à l'approche communicative [1] (AC) alors en vigueur en classe de langues vivantes étrangères. Dès lors, il s'agit, pour les enseignants et concepteurs de manuels, de considérer l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un projet global. Il n'est plus question de se limiter à préparer l'apprenant à des rencontres occasionnelles avec des locuteurs natifs de langues-cultures étrangères. Cette perspective dite « actionnelle » encourage l'action qui suscite l'interaction, développant alors des compétences communicatives lors d'activités langagières de production, de réception, de médiation et d'interaction. On sait que pour mettre en œuvre la perspective actionnelle, les auteurs de manuels et les enseignants de français langue étrangère cherchent actuellement à articuler unités didactiques et projets pédagogiques (Puren 2011). Or, si la pédagogie du projet fait couler beaucoup d'encre dans le domaine de la didactique et de l'enseignement des langues vivantes étrangères depuis une dizaine d'années, la notion de projet a été convoquée bien antérieurement dans les récits et analyses de pratiques d'enseignement du français langue maternelle, notamment dans la littérature pédagogique et didactique en Français langue maternelle [2] des années 1970 et 1980 (Halté 1982 ; Grenier, Besson et Portay 1978).

Cet article se fonde sur ce constat pour proposer une réflexion sur ce mode de travail pédagogique en classe de FLE, FLS et FLM, en adoptant une perspective comparatiste. Précisons que pour cerner les notions de « projet pédagogique » et de « pédagogie du projet », je m'appuie sur la définition proposée par J.-P. Boutinet :

Le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage. (1996 : 49)

Du point de vue méthodologique, et pour ce qui concerne le domaine du FLE, j'ai effectué une revue de la littérature sur la pédagogie du projet et la perspective actionnelle, composée de textes publiés en France depuis 2001, date d'édition du CECRL. Mon corpus est constitué de onze textes scientifiques [3] (articles, ouvrages, thèses) issus de la didactique du FLE ainsi que de documents institutionnels concernant l'enseignement des langues (CECRL). Ils s'appuient sur des expériences menées en contexte scolaire ou universitaire. Du côté du français langue maternelle, j'ai sélectionné des textes publiés à partir des années 1980, date de l'avènement du travail en projet au collège, qui rompt avec « la tradition du compartimentage de la discipline français » (Petitjean 1980). Douze écrits de chercheurs, formateurs et/ou enseignants inscrits dans le champ du FLM complètent le recueil et traitent de situations didactiques inscrites dans le contexte scolaire. Ces textes émanent de la sphère scientifique ou sont extraits d'ouvrages pédagogiques. J'ai consulté également des textes issus du champ de la pédagogie générale.

Après avoir rappelé quelques jalons historiques, ma contribution se focalisera sur deux questions :

- Quels sont les principes de la pédagogie du projet dans les différents domaines concernés ?
- Comment les contenus d'enseignement de la langue sont-ils envisagés dans ce recueil de textes centrés sur la pédagogie du projet et issus de différentes traditions disciplinaires ?

La pédagogie du projet : quelques repères historiques

C'est au XVIII^e siècle qu'apparaît la notion de projet en lien avec les questionnements des philosophes des Lumières. Dans *L'Émile ou de l'éducation*, Rousseau donne à l'enfant une place nouvelle en faisant de lui un être autonome et en insistant sur l'importance d'une découverte personnelle des savoirs : « Notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendraient beaucoup mieux d'eux-mêmes, et d'oublier ce que nous aurions pu seuls leur enseigner » (livre II, 1764, rééd. 1830 : 78). Mais c'est seulement au début du XX^e siècle que seront réalisées les premières expériences pédagogiques relatives au projet, dans des écoles américaines et soviétiques relevant du courant dit de la « pédagogie active » ou employant des « méthodes pédagogiques actives ».

Aux États-Unis, s'instaurent des dispositifs d'« auto-instruction » qui reposent sur des exercices individuels programmés (méthode Winnetka [4]) et des contrats d'apprentissage dont le rythme et les contenus sont définis par l'élève.

Les tenants de l'Éducation nouvelle, tels Adolphe Ferrière et Édouard Claparède valorisent la liberté de l'enfant et ses besoins d'activité. Ce qui caractérise ces pédagogues, c'est qu'ils prennent part à un immense mouvement en faveur de l'enfance après la Guerre de 1914-1918, un mouvement fait d'espoir en l'avenir, porté par l'éducation et l'idée de sa réforme (Van Zanten 2008 : 517). Ils insistent sur la nécessaire prise en compte des centres d'intérêt des élèves, recommandent la participation active de chaque individu à sa formation et critiquent l'école traditionnelle :

L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime voir son activité servir à quelque chose : on fit en sorte qu'elle n'eut aucun but. Il aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime manier des objets : on le mit en contact avec des idées. Il aime se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler : on le contraignit au silence. Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser. Il voudrait chercher la science : on la lui sert toute faite. Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions. [...] Alors les enfants apprirent ce qu'ils n'auraient jamais appris sans cela. Ils surent dissimuler, ils surent tricher, ils surent mentir. (A. Ferrière, 1920/1947, *Transformons l'école*).

Les années 1915-1920 marquent clairement le début de la théorisation de pratiques relevant de la pédagogie du projet. John Dewey (1859-1952), fondateur de « l'École laboratoire » du département de pédagogie de l'université de Chicago, propose, à cette époque, la théorie « *learning by doing* » (apprendre en faisant). En 1918, William H. Kilpatrick (1871-1965), élève de J. Dewey, utilise pour la première fois les termes de « *project method* » dans un article qui aura un retentissement considérable. Comme le précise J.-P. Boutinet, « Dewey et Kilpatrick ont cherché à opposer à la pédagogie traditionnelle [...] une pédagogie progressiste encore appelée pédagogie ouverte, dans laquelle l'élève devenait *acteur de sa formation* aux travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui » (1999 : 196). Ils mettent en relief le goût spontané de l'enfant pour les situations de jeu ou de travail dans lesquelles son activité est sollicitée ainsi que son initiative (Beauté 1995). Peu après, en Union soviétique, c'est la « méthode des complexes d'intérêt [5] » qui voit le jour, notamment sous l'influence de Makarenko pour qui les enfants sont les acteurs de leur propre organisation et de leur éducation.

Par ailleurs, illustrant la pensée socialiste en matière d'éducation, Makarenko prône l'ouverture de l'école sur la société, insiste sur l'organisation responsable de l'école (le Conseil comme organisme directeur ; l'Assemblée générale examinant rapports, comptes rendus et questions de la vie courante...) et sur le rôle social de la discipline et du travail : « Le travail sans l'instruction et l'éducation sociale marchant de pair avec lui ne lui donne pas de résultats profitables dans le sens éducatif et n'est qu'un processus neutre... » (1938). D'après Makarenko, les buts ou les projets de la pédagogie découlent des besoins de la société : l'enfant est membre d'une communauté sociale et sujet social.

En Europe, d'autres pédagogues rattachés à l'Éducation nouvelle s'inscrivent aussi en opposition à une école autoritaire centrée sur l'apprentissage par cœur et l'exercice (Perrenoud 1999). C'est le cas de G. Kerschensteiner (1854-1932), pédagogue allemand, de O. Decroly (1871-1932), médecin, pédagogue belge et créateur de l'école de l'Hermitage à Bruxelles ainsi que de E. Claparède (1873-1940), pédagogue genevois. Ces éducateurs font de l'activité de l'élève, un élément fondamental pour qu'il devienne acteur de ses propres apprentissages, dans une classe, lieu de vie sociale. De même, en France, Célestin Freinet (1896-1966) s'inscrit dans cette perspective et instaure à l'école, la « classe coopérative » qui privilégie l'expression libre, la correspondance scolaire, la production imprimée de journaux, les enquêtes et la recherche empirique de savoirs. Comme le souligne G. Schlemminger : « en pédagogie Freinet, le projet constitue la base même du travail, il est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales : il les motive » (2003 : 48).

Dans les années 1970-1980, la pédagogie par objectifs éclipse la pédagogie du projet dans la littérature pédagogique et didactique. Mais J.-P. Boutinet souligne la reprise de mises en œuvre de projets, dans les établissements scolaires français, encouragées, cette fois, par l'institution :

Dans nos pays industrialisés, tous les jeunes d'une même classe d'âge jusqu'à seize ans pour le moins ont été scolarisés, provoquant par le fait même un échec scolaire massif, échec vis-à-vis duquel il s'agissait de réagir [...]. Ce fut dans notre contexte français à partir des années 1973, la réforme des 10 % pédagogiques : un dixième du temps scolaire était laissé à la libre gestion des enseignants et des élèves. Cette réforme constitue certainement en France une date charnière pour les reprises des pédagogies du projet. Les 10% amènent à concevoir des expérimentations pédagogiques ; soit à travers des classes expérimentales qui donneront naissance à des projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE), soit à travers les établissements expérimentaux qui furent à l'origine des projets d'établissement [...]. Les PACTE qui ont repris le relais des 10 % pédagogiques vont se transformer à leur tour, à la faveur d'un changement de gouvernement, en PAE (projets d'action éducative). La terminologie se modifie sensiblement, l'intention demeure [...]. Le projet se veut une réponse possible aux défis lancés au système éducatif en visant à changer les conditions dans lesquelles jusqu'ici on apprenait (1999 : 198).

Résultat de plusieurs traditions, la pédagogie du projet a donc connu un essor important dans les années 1980, facilité par la commande institutionnelle et les moyens financiers y afférant. Par ailleurs, d'après P. Pospel, les PAE sont créés en 1981 pour pallier l'échec scolaire et permettre une réelle démocratisation de l'enseignement. En 1983-1984, plus de deux millions d'élèves et de 100 000 enseignants y participent dans les trois quarts des lycées et collèges (Pospel 1993 : 165). Quels principes guident les enseignants et les formateurs exerçant dans le domaine du français (FLM, FLE, FLS) lors de cette mise en œuvre massive des années 1980 ?

Les principes de la pédagogie du projet dans le domaine de la langue et de la culture française

Du côté du FLM

C'est dans la revue *Pratiques* que les enseignants, formateurs et chercheurs se sont intéressés à la pédagogie du projet et en ont exposé les principes. Principal dépositaire des avancées et des questionnements actuels des didacticiens du français langue maternelle pour l'enseignement secondaire et supérieur, cette publication est créée en 1974 par J.-F. Halté, A. Petitjean et R. Michel qui enseignent alors en collège. La création de *Pratiques* précède de peu la réforme Haby du 11 juillet 1975 qui préconise le « collège unique » et annonce que tous les élèves issus du cours moyen seconde année (CM2) entreront en 6^e dans un collège unique et dans des classes hétérogènes destinées à éviter les effets de ségrégation, souvent sociale. Dans ce contexte, les auteurs de la revue *Pratiques* critiquent les savoirs enseignés qu'ils jugent obsolètes tout comme certaines pratiques scolaires, notamment l'écriture de la « rédaction » qui est, d'après J.-F. Halté « l'exercice d'anti-expression par excellence » (1981 : 31). Certes, le collectif militant de la revue *Pratiques* critique les activités prescrites aux élèves, mais ses membres suggèrent des pistes concrètes d'interventions pédagogiques. C'est ainsi que le numéro 36 de *Pratiques* (1982), « Travailler en projet », réfléchit à une articulation des « savoirs sociaux » et des « savoirs scolaires » et présente l'écriture d'un roman historique en cinquième. C'est la naissance du projet pluridisciplinaire d'écriture longue qui peut être ainsi caractérisé :

[...] la production à l'école se caractérise comme étant la pratique à l'occasion de laquelle des capacités s'élaborent. Autrement dit, l'idée force est de soumettre l'apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel : au lieu d'apprendre, d'abord, en un temps séparé, pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait (Halté 1982 : 21).

Ce numéro de *Pratiques* est consacré à l'utilisation du travail en projet mis en œuvre dans le cadre expérimental des Projets d'action expérimentale (PAE). J.-F. Halté [6] y présente des pratiques d'enseignement, souligne que le professeur doit s'intégrer dans le groupe de travail des élèves et définit le déroulement du projet en quatre étapes : contrat, rédaction, socialisation, évaluation. Un grand principe qui fera école est lancé : les élèves apprennent en réalisant un projet d'écriture.

De même, les publications du groupe d'Écouen coordonné par J. Jolibert, défendent une conception similaire de l'écriture à l'école, orientée vers un destinataire réel qui n'est pas l'enseignant et un but très explicite qui n'est pas lié à l'obtention d'une note (Jolibert et Groupe de recherche d'Écouen 1988). Les situations d'écriture proposées pour l'actuel cycle 2 de l'école primaire sont diversifiées : écriture fonctionnelle (rédaction de recettes destinées à d'autres classes ; écriture de modes d'emploi, de règlements ; correspondance scolaire) écriture fictionnelle, écriture poétique, écriture longue ou de fiction, écriture publiée donc socialisée... L'apprentissage de l'écriture se réalise de manière individuelle dans des « chantiers ». D'après J. Jolibert, les élèves y rencontrent toutes les phases du processus d'écriture : premier jet, réécriture, après confrontation avec d'autres écrits du même type, apprentissages métalinguistiques, production finale, mise en page, avec l'aide du travail collectif (Jolibert 1990).

Dans le même ordre d'idées, l'ouvrage de C. Garcia-Debanc, L. Planes et C. Roger, intitulé *Objectif écrire* (1987) présente le projet d'écriture [7] comme un « moyen pédagogique d'atteindre des objectifs » (p. 7). Il se réfère à « un contrat de travail » (p. 7) et fait l'objet « d'une décision commune du groupe classe » (p. 7). Cet ouvrage de référence s'adresse particulièrement aux enseignants de l'école élémentaire mais peut être utilisé au collège. Tiré à plusieurs milliers d'exemplaires, il a été complètement révisé et réactualisé par ses auteurs en 2003 pour sa troisième édition.

Pour ce qui concerne le secondaire, l'absence de destinataire réel à toute rédaction scolaire est pointée par une équipe lilloise, huit ans après la parution du numéro 29 de la revue *Pratiques*, fondateur d'un questionnement sur le rôle du professeur, correcteur plutôt que guide, évaluateur plutôt que lecteur. En effet, en 1986, des enseignants-chercheurs de l'université Charles de Gaulle - Lille 3 et des formateurs de la MAFPEN [8] de l'académie de Lille s'interrogent, à la suite de l'animation de stages de formation continue [9] sur les représentations des enseignants et le sens que revêt l'écriture pour les élèves :

Améliorer ses productions écrites pour un élève, à quoi cela sert si ce n'est que destiné au professeur-juge ? Aussi, cela me semble de plus en plus une évidence : que la démarche s'inscrive dans une pédagogie de projet socialisé avec une publication et diffusion des écrits à l'intérieur et à l'extérieur de l'école est une nécessité (Constant 1986 : 55).

Les caractéristiques du projet d'écriture, exprimées dans les années 1980 en France, renvoient à la définition plus générale du projet donnée, à la même époque, par Le Grain [10] : « une tâche définie et réalisée en groupe(s) impliquant une mobilisation de celui-ci, débouchant sur une réalisation concrète, communicable et ayant une utilité sociale » (Huber 1999 : 17). Au-delà des visées disciplinaires, il s'agit de connecter les savoirs scolaires au monde social et professionnel, de faire l'apprentissage de la citoyenneté, de donner du sens à la fréquentation des établissements scolaires... C'est ainsi qu'en FLM, le projet permet d'engager une dynamique positive favorisant les apprentissages, notamment en lecture et en écriture, grâce à l'élaboration individuelle ou collective de productions socialisées : réalisation d'expositions, correspondance scolaire, écriture de textes publiés...

Du côté du FLE/FLS : vingt ans après

Pour C. Puren, la pédagogie du projet n'est jamais parvenue à s'imposer en didactique des langues-cultures, tant pour les langues vivantes étrangères que pour le Français langue étrangère, jusqu'aux années 2000. D'après lui, les trois décennies de domination sans partage de l'approche communicative (AC) constituent la raison principale de ce blocage (2009 : 126). La simulation, activité de référence de l'AC, amenait l'élève à communiquer en tant qu'apprenant et à réaliser des actes de parole *comme s'il* était en société. Mais aujourd'hui, le travail mené en collaboration avec d'autres personnes, en langue étrangère, est bien réel et de plus en plus fréquent dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles. C'est pourquoi l'objectif à atteindre est désormais celui de « la co-action sociale, c'est-à-dire l'action finalisée et conjointe par le biais de l'apprentissage d'une langue-culture dans un cadre social donné, celui du travail, des études, de la vie quotidienne » (Puren 2011). Dans ce but, le CECRL, produit par le Conseil de l'Europe, a introduit en 2001 un nouveau paradigme méthodologique en didactique des langues-cultures étrangères : la perspective actionnelle, ainsi définie :

La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECRL 2001 : 15).

La perspective actionnelle semble donc être destinée à faire appel à un « nouveau » mode de travail pédagogique : la pédagogie du projet. C'est d'ailleurs ce que propose le CECRL [11] :

[...] 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 tâche), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches (CECRL, 2001 : 108).

Les exemples de projets, proposés par les didacticiens des langues-cultures dans les années 2000 entrent en résonance interdiscursive avec les réalisations produites en milieu scolaire, qui utilisaient la langue première ou de scolarisation : « conception d'un voyage à l'étranger, d'une exposition pour le hall du collège, du site Internet de la classe, présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, entrevue avec un invité extérieur » (Puren 2007). Mais les textes émanant du domaine du FLE, qui s'intéressent à l'enseignement du français en contexte scolaire, universitaire et en formation d'adultes, vont plus loin que les discours issus de la sphère du français langue maternelle, en matière de coopération, car ils insistent sur la notion de « culture d'action commune » : « À travers la mise en place d'un projet pédagogique, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune dont la matérialisation est le produit du projet » (Perrichon 2009 : 91). Cette culture d'action commune fédère les cultures d'action individuelle de chaque participant, constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-agir. Le projet se réfère non seulement à l'environnement social des apprenants mais doit être aussi réalisé en société avec l'Autre. Dans le domaine de l'enseignement du FLE à l'université ou en formation d'adultes, il s'agit de former des acteurs sociaux capables d'évoluer dans des milieux professionnels de plus en plus internationalisés.

D'autres auteurs soulignent que le projet doit aboutir à une production socialisée, ce qui n'était pas le cas des simples activités communicatives qui reposaient sur des situations de communication simulées (Christin 1997 : 24). En effet, selon A. Bracke, le projet doit faire « l'objet d'une réalisation concrète dont l'utilité sociale est authentique » (2001 : 176). Précisons néanmoins qu'en classe de FLE, même si la perspective de l'agir social privilégie les projets réels, les projets simulés font florès dans les manuels. Un exemple nous en est donné par la méthode de FLE *Et toi 1* (niveau A1, 2007) qui propose à un public universel d'adolescents, le projet suivant en fin de module : « Tu t'inscris au club omnisports de ta ville/de ton école » (Robert et Rosen 2010 : 208).

Que le projet soit simulé ou réel, il vise à atteindre un objectif social défini en FLM et en FLE. Notons que pour le FLS, l'objectif est de former en français des personnes devant s'insérer dans la société, dans les différents niveaux du système éducatif, dans divers milieux professionnels en France, société d'accueil. La pédagogie du projet semble donc bien adaptée à cet objectif. C'est ce qu'ont montré d'ailleurs les travaux de N. Blondeau et A. Couëdel qui, bien avant la parution du CECRL, ont misé sur la dynamique propre à la pédagogie du projet pour mettre en place des ateliers-projets d'écriture de journaux de bord et la création de la revue *ECHO-graphie* [12] à l'université Paris 8 (Blondeau et Couëdel 2000 : 50). La langue n'était déjà plus uniquement considérée comme un outil de communication mais comme un instrument d'action sociale.

Quid des contenus à enseigner ?

Comme l'a montré le courant de l'analyse conversationnelle, le développement de la langue est étroitement lié à des pratiques sociales (Pekarek-Doehler 2000). La pédagogie du projet va permettre des apprentissages langagiers car elle est :

Une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète ; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts ; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projets ; qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines. (Perrenoud 2002)

Comment les formateurs et des didacticiens envisagent-ils l'acquisition des savoirs et savoirs-faire relevant de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française en démarche de projet ?

Du côté du FLM

S'inscrivant dans la lignée du « travail en projet » tel que le présentait J.-F. Halté à l'aide d'exemples dans *Pratiques* en 1982, la pédagogie du projet a des implications fortes au plan didactique puisque c'est le projet dans sa logique qui organise activités, exercices et contenus. En effet, les contenus ne sont pas programmés à l'avance mais appelés par la tâche et finalisés par elle, comme le précise Y. Reuter (1989 : 76). Les élèves apprennent en faisant parce qu'ils ont rencontré des problèmes qu'il leur faut surmonter. D'ailleurs, en réalisant avec sa classe un projet d'écriture de roman, J.-F. Halté constate, à posteriori, que les objectifs atteints correspondent aux savoirs nouveaux à acquérir, la production à réaliser étant considérée comme une « masse de savoirs investis ». Selon lui, « fabriquer » implique que des savoirs soient élaborés selon une autre logique que celle qui préside à leur ordonnancement didactique : les savoirs sont acquis lors de la réalisation de la tâche et introduits dans le processus par la résolution de problèmes (1982).

Il est vrai que la pédagogie du projet a subi une longue éclipse dans les écrits des didacticiens du FLM [13] (Reuter 2005) et c'est en 2000 que cette démarche est étudiée par F. Ruellan, qui problématise, dans sa thèse [14] les relations entre pédagogie du projet et didactique de l'écriture. Le mode de travail didactique, selon lequel s'effectue le projet d'écriture analysé dans ce travail de recherche, fait alterner de manière interactive trois types de situations : les situations « fonctionnelles » qui sont « des moments de production d'écrit et d'apprentissage non formalisés », les situations de « structuration » qui sont des « moments d'enseignement formalisés » et les situations « différées » qui correspondent à des débats à fonction problématisante. Les élèves sont confrontés à des obstacles qui génèrent des situations d'apprentissage.

Notons que, sur le terrain du secondaire, les prescriptions institutionnelles semblent pour la première fois s'intéresser à la mise en place de projets d'écriture dans le cadre et les horaires de la discipline français : « certains travaux d'écriture sont le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections, selon les critères suivants : cohérence, visée, respect des consignes,

orthographe, syntaxe, lexicale. Cette activité est pratiquée régulièrement tout au long de la scolarité au collège » (Ministère de l'Éducation nationale 2008 : 3).

Du côté du FLE/FLS

Les écrits des didacticiens du FLE et des formateurs soulignent que la pédagogie du projet inscrit les apprenants dans un contexte social plus étendu que celui de leur classe, notamment dans le cadre d'échanges qui suscitent des interactions avec des pairs, dans une autre classe, une autre ville, un autre pays. Ainsi, les savoirs linguistiques et culturels sont travaillés conjointement avec les savoirs sociaux. Comme l'élève apprend en agissant, les outils linguistiques sont mis à la disposition des savoir-faire communicatifs. Il y a avant tout action en vue d'une réalisation qui mobilise l'ensemble des capacités linguistiques, communicatives et actionnelles des élèves (Christin 1997 : 24). C'est plus précisément la dimension pragmatique [15] du langage qui est privilégiée (Bracke 2001 : 175).

Pour C. Puren, le projet remplit la fonction d'intégrateur didactique (2009 : 130). Les moyens langagiers et culturels sont traités en classe et l'on peut imaginer des simulations plus ou moins partielles préalables de manière à faire apparaître des besoins langagiers et culturels qui seront ensuite repris récursivement, pour fournir une préparation au projet. Comme en FLM, le projet « relève de la résolution de problèmes et [...] est fortement orienté vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants » (Puren 2006). Cette orientation méthodologique rejoint les précisions données par B. North, l'un des auteurs du CECRL : « Une approche actionnelle suppose que la langue devrait être enseignée parce que les apprenants en question en ont besoin pour être en mesure de faire les choses qu'ils doivent faire – et pas seulement parce qu'elle existe » (2005).

Bilan

La pédagogie du projet en classe de FLE, FLS et FLM suscite-t-elle un intérêt partagé par les trois champs ?

Tout d'abord, notre revue de la littérature sur la pédagogie du projet et la perspective actionnelle nous a permis de souligner trois points de convergence dans les domaines de l'enseignement du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde.

- Le rôle d'intégrateur didactique attribué au projet pédagogique, qui dans sa logique, organise activités et contenus.
- Le rôle facilitateur du professeur qui n'est plus le seul détenteur de savoir. Son rôle n'est pas de transmettre des connaissances mais de guider les apprenants dans leur démarche d'apprentissage et de s'assurer que le lien entre le projet et les notions à acquérir ou les compétences à développer est réalisé.
- Un ancrage du projet pédagogique dans la vie sociale : dans les divers contextes d'enseignement du FLM, du FLE et du FLS, le projet pédagogique permet de connecter l'agir d'apprentissage et l'agir social, ainsi que les savoirs scolaires au monde social et professionnel. La pédagogie du projet engendre des activités à orientation sociale.

Mais deux particularités sont repérables :

- Une prépondérance accordée à la pédagogie du projet dans le domaine de l'écriture en FLM : c'est en effet un mode de travail privilégié pour l'enseignement de l'écriture : élaboration de journaux scolaire, écriture de recueils de textes, rédaction de panneaux d'exposition, correspondance scolaire... Notons que l'enseignement du français en contexte scolaire est encore actuellement très influencé par les travaux de la revue *Pratiques* menés dans les années 1980 autour du travail en projet centré sur le domaine de l'écriture de fiction.
- L'importance donnée à l'action collective en FLE/FLS.
- Les écrits des didacticiens des langues-cultures s'intéressent, quant à eux, à un public d'apprenants d'âge diversifié : enfants, adolescents, adultes... Du côté institutionnel, le CECRL considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches. Plus récents que ceux de la sphère du FLM, les discours des didacticiens du FLE que nous avons sélectionnés, insistent sur l'action, l'agir et surtout la construction d'une culture d'action partagée que permet la mise en œuvre d'un projet. Dans le domaine de l'enseignement des langues, cette culture d'action commune fédère non seulement l'agir des apprenants et des enseignants, mais aussi celui de collaborateurs extérieurs, hors du champ scolaire.

Même si l'enseignement du FLM privilégie le travail en projet dans le domaine de l'écriture, il est clair que ce mode de travail pédagogique intéresse les approches des trois champs et convient à leurs orientations, notamment aux perspectives récemment envisagées en didactique des langues-cultures. En effet, la mise en œuvre de projets pédagogiques tient compte de la dimension sociale et interactive de la langue, favorise la communication, la collaboration et la participation des apprenants à des tâches ancrées dans des contextes sociaux authentiques, éléments privilégiés en FLE, par l'approche communicative et la perspective actionnelle (Rosen 2009, Germain 1993, Bérard 1991). En FLM, la pédagogie du projet est probablement moins aisée à mettre en œuvre dans les établissements du secondaire en raison de la difficulté d'articuler les objectifs des programmes institutionnels à la démarche de projet et ce, dans le faible volume horaire imparti à l'enseignement de la discipline français.

Conclusion

On constate la prise en compte dans les deux parties du corpus (FLM et FLE/FLS) de quelques principes hérités du socioconstructivisme notamment : le sujet comme acteur de ses apprentissages, l'importance des interactions, de la coopération et des tâches proposées par le milieu didactique... En outre, dans le domaine du français (FLM, FLE, FLS), la pédagogie du projet devrait faciliter l'accès à des savoirs durables puisque les apprenants placés en situation d'acteurs et de chercheurs doivent construire eux-mêmes leurs savoirs, l'idée centrale étant que l'apprenant progresse en agissant.

Il reste à espérer que les divers organismes et institutions chargés de formation d'enseignants, inscriront la pédagogie du projet dans leurs maquettes, car si nul ne peut s'improviser enseignant, nul ne peut encadrer au débotté, un dispositif de travail en projet.

Références bibliographiques

- • BEAUDÉ, J. (1995). *Les Courants de la pédagogie contemporaine*. Lyon : Erasmé, Chronique sociale.
- • BÉRARD, É. (1991). *L'Approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : Clé International.
- • BLONDEAU, N. & COUËDEL, A. (2000). Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité culturelle. *Dialogues et Cultures*, 44, « De la diversité », numéro préparatoire au X^e Congrès de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français).
- • BORDALLO, I. & GINESTET, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Éducation.
- • BOURGUIGNON, C. (2010). L'enseignement des langues à l'heure de la mondialisation : pour une pédagogie de l'action. *Les Cahiers du GERES*, 1.
- • BOUTINET, J.-P. (1996). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- • BOUTINET, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- • BRACKE, A. (2001). Activité langagière et pédagogie de projet. *Le français dans le Monde. Recherches et Applications*, n° spécial (juillet), 175-187.
- • BRU, M. & NOT, L. (1991). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- • CHRISTIN, R. (1997). Le projet pédagogique en français. *Le français dans le monde*, 288, 24-28.
- • CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- • CONSTANT, M. (1986). L'amélioration de textes dans un projet d'écriture longue. *Bulletin du CERTEIC*, 7.
- • DHERS, M., DORANGE, P., GARCIA-DEBANC, C., PIERSON, C. & SÉGUY, A. (2006). *Français*, tome 2. Paris : Hatier « Concours ».
- • FERRIÈRE, A. (1947). *Transformons l'école*. Paris : Éditions J. Oliven.
- • FREINET, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*, vol. II. Paris : Seuil.
- • GARCIA-DEBANC, C., PLANES, L. & ROGER, C. (1987). *Objectif écrire*. CDDP de La Lozère.
- • GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- • GRENIER, C., BESSON, C. & PORTAY, R. (1978). *Écrire des romans à l'école*. Paris : Magnard, coll. « L'École ».
- • HALTÉ, J.-F. (1981). Pour changer l'écriture. *Pratiques*, 29, 23-46.
- • HALTÉ, J.-F. (dir.) (1982). « Travailler en projet ». *Pratiques*, 36.
- • HALTÉ, J.-F. (1982). Apprendre autrement à l'école. *Pratiques*, 36, 5-23.

- • HUBER, M. (1999). *Apprendre en projets : La Pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique Sociale.
- • JOLIBERT, J. & Groupe de recherche d'Écouen. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- • MAGA, H. *La Pédagogie par/en/du projet : état de la question*. (Synthèse de lecture), première publication : 07/06/05, mise à jour : 12/04/10 <http://www.francparler.org/parcours/projets.htm>
- • MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Programmes d'enseignement du français. Bulletin officiel*, hors série du 28 août 2008.
- • MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DES ÉCOLES (1992). *Le Projet d'école*. Paris : Hachette, coll. « Écoles »
- • PELPEL, P. (1993). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.
- • PERRENOUD, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? *Éducateur*, 14, 6-11.
- • PERRICHON, E (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture collective. *Synergies, Pays riverains de la Baltique*, 6, 91-111.
- • PETITJEAN, A. (1980). Apprendre à écrire un texte de fiction. *Pratiques*, 27, 89-119.
- • PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier, coll. « Folio-essais ».
- • PUREN, C. (2007). La littérature entre le dire scolaire et le fait social. Invitation à la mobilité didactique. *Synergies Pays riverains de la Baltique*, 4, 143-166.
- • PUREN, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In M.-L. Lions-Olivier & P. Liria (dir.), *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 120-137). Barcelone : Diffusion Français Langue Étrangère.
- • PUREN, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. Conférence au XXXII^e Congrès de l'APLIUT (Association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologie), *Les Enseignants de langues, ingénieurs de projets*, IUT de Vannes, 3, 4 et 5 juin 2010. Publié en ligne www.christianpuren.com
- • REUTER, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61, 68-90.
- • REUTER, Y. (dir.) (2005). La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français. In Y. Reuter (dir.), *Pédagogie du projet et didactique du français : penser et débattre avec Francis Ruellan* (pp. 187-201). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- • ROSEN, É. (dir.) (2009). Perspective actionnelle et apprentissage par les tâches. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 45.
- • ROUSSEAU, J.-J. (1830). *L'Émile ou De l'éducation. Œuvres complètes*. Paris : Armand-Aubrée.
- • RUELLAN, F. (2000). *Un Mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*. Lille : ANRT.
- • SCHLEMMINGER, G. (2003). La pédagogie Freinet et le travail en projet : Plus de manuels scolaires ! *Les Langues modernes*, 2, 47-57.
- • SIMARD, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Université.
- • TILMAN, F. (2004). *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon : Chronique sociale.
- • VAN ZANTEN, A. (dir.). (2008). Pédagogies nouvelle. In *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 517-521). Paris : Presses universitaires de France.

Notes

[1]

En classe, les activités privilégiées par l'approche communicative, née vers les années 1975, ne sont plus « les exercices structuraux » chers à la méthode audio-orale ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. (Germain 1993 : 211).

[2]

Notons que lors de son 9^{ème} colloque à Québec (26-28 août 2004), la DFLM (Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du français langue maternelle) née en 1986 sur l'initiative d'équipes de recherche de l'Institut national de recherche pédagogique, a abandonné le sigle FLM pour se renommer « Association internationale pour la recherche en didactique du français ». Par ailleurs, la dénomination *français langue première* est parfois préférée à celle de *français langue maternelle*, car elle peut s'appliquer à des situations variées où l'enfant n'apprend pas toujours la langue de sa mère ou acquiert plusieurs langues, dès l'apprentissage social initial (Simard 1997).

[3]

J'ai sélectionné ces textes en m'appuyant sur les mots-clés : *perspective* ou *approche actionnelle*, *pédagogie du projet* et *CECRL*.

[4]

Méthode pédagogique mise au point et appliquée par le pédagogue Carleton Washburne, inspecteur-administrateur des écoles publiques de Winnetka, près de Chicago. C. Washburne a conçu un programme et un matériel (fiches de travail, de correction, tests etc.) tenant compte des capacités d'acquisition de l'enfant et lui permettant de progresser en suivant son propre rythme. Cette méthode faisait également une large place aux activités de groupe.

[5]

Makarenko et d'autres éducateurs progressistes développent la méthode des complexes. Celle-ci fonctionne autour d'une production, d'un thème d'actions et de recherche, socialement utiles et résultant d'actions individuelles et collectives.

[6]

J.-F. Halté a soutenu sa thèse *L'Enseignement du français dans le travail en projet* en 1985, à l'université de Besançon, sous la direction de J. Peytard. Son travail porte sur l'écriture de fiction et la pratique orale et écrite des discours ordinaires en milieu scolaire.

[7]

Ce mode de travail sera présenté ultérieurement dans les ouvrages de préparation au Concours de recrutement des professeurs des écoles (Dhers *et al.* 2006 : 145-161).

[\[8\]](#)

Mission académique de formation des professeurs de l'Éducation nationale

[\[9\]](#)

Leurs contributions ont fait l'objet du numéro 7 du *Bulletin du Certeic* (Centre de recherche en techniques d'expression, information et communication) coordonné par B. Delforce et publié en février 1986.

[\[10\]](#)

L'atelier de pédagogie sociale Le Grain, de statut associatif, est reconnu en Belgique par le ministère de la Culture comme Service général d'éducation permanente. L'un de ses textes fondateurs, paru en 1977, écrit par D. Grotaers et F. Tilman s'intitule « Pédagogie du projet, une pédagogie de libération ».

[\[11\]](#)

Sans définir cependant le concept de projet.

[\[12\]](#)

Cette revue semestrielle était celle de l'unité d'enseignement « Conception et réalisation de projets » coordonnée par un groupe-projet et diffusée à l'université Paris 8 en 1981.

[\[13\]](#)

Il faut cependant préciser que, pendant les années 1990 et 2000, de nombreux projets pédagogiques voyaient le jour dans les établissements du secondaire notamment dans le cadre des parcours diversifiés (*Bulletin officiel*, 5, du 30 janvier 1997), des IDD (Itinéraires de découverte – *Bulletin officiel*, 31, du 29 août 2002) et des TPE (Travaux personnels encadrés – *Bulletin officiel*, 6, du 7 février 2002).

[\[14\]](#)

F. Ruellan a soutenu sa thèse de doctorat intitulée *Un Mode de travail didactique pour l'enseignement apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, sous la direction de Y. Reuter, le 14 janvier 2000, à l'université Charles de Gaulle - Lille 3.

[\[15\]](#)

Pour C. Bourguignon, la dimension pragmatique inclut le traitement de l'information (quantité, pertinence et organisation des informations transmises), la qualité de la communication (intelligibilité, efficacité), l'interaction (compréhension, prise d'initiatives, conduite de l'échange) et le respect des règles culturelles (2010 : 68-69).