

COMMENT INTÉGRER LA DÉMARCHE DE PROJET DANS LE TRAVAIL EN CLASSE SUR LES UNITÉS DIDACTIQUES DES MANUELS DE LANGUE

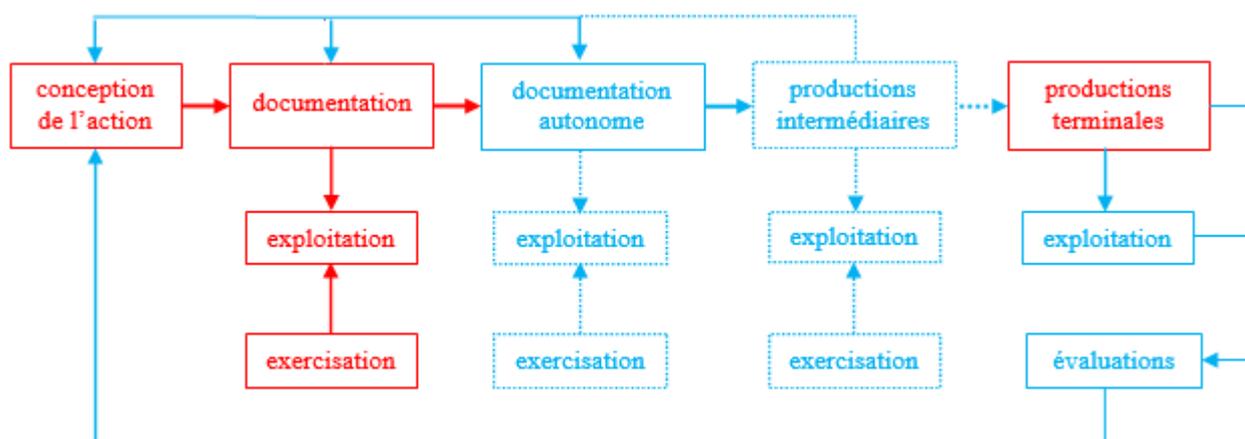
Il s'agit dans ce texte de voir comment les unités didactiques des manuels de langue peuvent être utilisées par les enseignants et les apprenants de manière à y mettre en œuvre une démarche de projet.¹ Les auteurs de manuels se heurtent en effet à une incompatibilité de principe entre les contraintes de l'unité didactique et les principes du projet pédagogique :

– L'une des fonctions premières des unités didactiques des manuels est en effet la pré-programmation :

- des contenus langagiers et culturels, et la progression de ces contenus d'une unité didactique à l'autre ;
- de l'ensemble des documents qui introduisent ces contenus : on l'appellera ici la **documentation** ;
- de l'**exploitation** qui en est faite, le plus souvent sous la forme d'un commentaire oral collectif en classe² ;
- et de l'**exercisation** (*i.e.* l'ensemble des exercices de langue³), par laquelle les élèves travaillent de manière ciblée et intensive sur la partie des contenus langagiers, introduits par les documents, qu'ils pourront réemployer dans leurs **productions terminales**.

La **conception de l'action** finale qui va être réalisée au moyen de ces productions terminales doit donc elle-même être préprogrammée, ou « préconçue », par les auteurs de manuels.

On retrouvera les éléments signalés en gras ci-dessus mis en rouge dans le schéma ci-dessous : cette partie du schéma correspond au modèle « contraint » de l'unité didactique des manuels en perspective actionnelle.



¹ Le présent texte prolonge la réflexion entamée dans l'article « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique » (www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/).

² Voir « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/.

³ Voir « Procédure fondamentale de la conception didactique » (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/034/) et « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire » (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/).

- Un projet pédagogique, au contraire, a pour finalités premières l'autonomisation et la responsabilisation des apprenants, par ailleurs indispensables pour qu'ils se mobilisent sur un projet qui soit le leur : ce sont eux, par conséquent, qui doivent concevoir au départ l'action à réaliser à la fin de l'unité didactique, eux qui doivent rechercher, sélectionner et exploiter la documentation nécessaire, de sorte qu'il est impossible de prévoir à l'avance leurs besoins langagiers et culturels, et donc de préprogrammer l'exercisation.

On comprend dès lors les contraintes auxquelles est soumise l'action finale proposée dans les manuels actuels qui se réclament de la perspective actionnelle : cette action finale va de la tâche ponctuelle prédéfinie à des mini-projets très encadrés⁴. Je présentais ainsi, dans une conférence de 2011, ce qui m'apparaissait alors comme les deux stratégies possibles, déjà attestées dans certains manuels :

1) La première consiste à réduire le projet pédagogique à la dimension de l'unité didactique classique en en faisant une « tâche finale » qui vient simplement remplacer la simulation communicative dans sa fonction première de situation de réemploi des formes linguistiques introduites dans cette unité. C'est la stratégie privilégiée jusqu'à présent par les éditeurs (du moins ceux que je connais le mieux, ceux de français langue étrangère). [...]

2) La deuxième consiste, à l'inverse, à élargir l'unité didactique à la dimension d'un mini-projet : c'est ce que permettent par exemple les « Cyber enquêtes » (Webquests) et les « scénarios » tels que celui mis en œuvre pour la certification dans le Diplôme de Compétence en langue (DCL, <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html/>). (2011b, pp. 9-10)

L'année suivante paraissait le quatrième niveau du manuel de FLE *Version originale* (B2, Éditions Maison des Langues), où j'ai appliqué la seconde stratégie, avec des mini-projets terminaux suffisamment complexes pour exiger d'être présentés non plus par de simples consignes, mais sous forme de scénarios⁵. Pour augmenter le niveau d'autonomie, deux mini-projets différents y sont proposés à la fin de chaque unité didactique, l'un « réaliste », correspondant à un véritable enjeu de société, l'autre « fictif » « dans le sens où [il] fait appel à l'expression artistique, à la poésie, à l'affectivité, à l'émotion, au ludique, ou encore à la créativité voir à la fantaisie »⁶. Ce qui permet de maintenir la pertinence de la documentation et de l'exercisation préprogrammées, c'est que les deux mini-projets sont deux variantes de la même action sociale, dite « générique », choisie parmi celles qu'une société démocratique doit non seulement permettre, mais faciliter, pour ses citoyens : maintenir la solidarité entre les différentes générations (Unité 4, « Faire du lien »), vivre ensemble avec leurs différences (« Unité 5, « Vivre ensemble »), exprimer leur désaccord (Unité 7, « Pouvoir le dire »), voyager librement (Unité 10, « Circuler »), etc. Il est prévu que des variantes différentes puissent être choisies par des groupes d'apprenants, en particulier dans les domaines public, éducationnel ou professionnel, domaines qui sont déjà pris en compte dans les unités didactiques pour le choix des documents (rubriques « À la recherche de l'information » et « Outils culturels »).

Les parties en bleu, dans le schéma de la page précédente, correspondent à ce qui me semble pouvoir être aisément ajouté au modèle classique de l'unité didactique, et qui est suffisant pour y introduire une véritable démarche de projet :

1. À la documentation prévue par le manuel, les apprenants sont invités à ajouter leurs propres documents, recherchés en particulier sur Internet. Les propositions d'ajout, voire de remplacement d'un document du manuel par un document proposé (par un apprenant ou, mieux,

⁴ Voir la « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/.

⁵ Voir les pages finales « Passage à l'action » de deux unités de ce manuel disponibles en ligne (Unité 5, « Vivre ensemble », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/, pp. 64-65, et Unité 7, « Pouvoir le dire », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j, pp. 86-87.

⁶ Avant-propos de *Version originale 4*, Point 1 « De l'unité de communication à l'unité d'action », Avant-propos, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/031/.

par un groupe d'apprenants), font l'objet d'une discussion en classe, la proposition devant être argumentée, et la classe prenant la décision après discussion collective.

2. Certains de ces documents nouveaux donnent lieu à une exploitation préparée par l'enseignant, ou, mieux, par le groupe d'apprenants qui les a proposés. Dans une perspective de différenciation pédagogique, ces documents sont exploités dans l'une ou l'autre, ou dans plusieurs, des trois logiques possibles à ce moment-là : logiques document, support et documentation⁷. Des exercices de langue portant sur la grammaire et sur le lexique, accompagnés éventuellement de recherches par les apprenants d'exercices proposés ailleurs dans le manuel, dans d'autres matériels didactiques ou sur Internet, sont alors ajoutés en fonction des contenus de ces documents nouveaux.

3. À partir d'un certain niveau de complexité tel que celui visé dans ce modèle d'unité didactique « compatible projet », les productions finales ne peuvent pas être réalisées d'emblée par les apprenants, mais doivent être préparées par des productions intermédiaires, telles que des prises de notes sur des documents ou des résumés de documents, ou encore des brouillons des productions finales. Ces productions intermédiaires peuvent exiger, en cours de rédaction, de compléter la documentation autonome (ou au contraire de choisir seulement certains documents de cette documentation, ou de la documentation du manuel), et elles peuvent donner lieu à leur tour à exploitation et exercisation : c'est logiquement le cas s'il s'agit de brouillons de production finale, l'exploitation et l'exercisation visant alors à les améliorer.

4. Les productions finales sont elles aussi exploitées : c'est logiquement le cas, par exemple, des exposés oraux présentés par groupes, qui vont ensuite être commentés collectivement en groupe-classe. L'enseignant décidera peut-être de ne pas en faire un prétexte à nouvelle exercisation, s'il juge que cela risquerait d'enlever aux productions finales leur caractère d'action sociale authentique ou, si elle est simulée, d'action sociale au moins réaliste.

5. À partir des documents qu'ils ont sélectionnés en groupes, les apprenants peuvent être amenés, de manière récursive, à examiner si l'action initialement conçue peut être maintenue telle quelle, ou être modifiée, chaque groupe pouvant décider d'en réaliser une variante différente. Il en est de même ensuite, avec un retour récursif à partir des productions intermédiaires sur la documentation utilisée, dont les apprenants peuvent alors constater que certains documents sont inutiles, ou au contraire que d'autres manquent.⁸

6. En revanche, ces productions finales doivent être évaluées, même si les modes d'évaluation doivent être eux-mêmes complexes en ce qui concerne ses auteurs (chaque apprenant, les groupes, l'enseignant), ses types (évaluation processus et évaluation produit) ainsi que ses critères⁹.

7. Enfin, l'évaluation, dans une démarche de projet, ne porte pas seulement sur les productions finales : elle revient en boucle sur la conception initiale et sur l'ensemble de la conduite du projet, les apprenants recherchant collectivement les réponses à des questions telles que : « Qu'avons-nous réussi ou raté, et pourquoi ? » « Qu'aurions-nous pu faire que nous n'avons pas fait, ou qu'aurions-nous pu faire différemment ? » Et surtout : « Comment pourrions-nous mieux concevoir, conduire et réaliser le prochain projet ? »

Certains manuels de langue sont désormais proposés en version numérique « ouverte », c'est-à-dire que les apprenants peuvent y ajouter leurs propres documents, commentaires, productions intermédiaires et exercices. Le recours à cette technologie est intéressant, parce

⁷ Voir « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.

⁸ Voir l'importance des récursivités, assurées par des rétroactions, dans le schéma de la démarche de projet telle qu'elle est présentée et commentée dans l'article « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/, p. 2 et chap. 4.2 p. 6.

⁹ Voir, dans le dossier de travail « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/, le chapitre 19 intitulé « La problématique de l'évaluation des projets » (pp. 21-25).

qu'elle rend plus aisée l'intégration de la démarche de projet dans les unités didactiques. Il reste bien entendu les contraintes liées à la pré-programmation des contenus langagiers et culturels, mais on peut juger que le prix qu'elles supposent en termes de limitation de l'autonomie des élèves vaut la peine d'être payé, par rapport à ce qui est gagné par ailleurs en termes de maintien d'un minimum de cohérence interne des unités et de progression d'une unité à l'autre sur l'ensemble du cours de langue, conditions nécessaires pour maintenir un maximum d'efficacité à l'enseignement collectif de la langue.