

De l'utilité de la pédagogie de projet dans la filière LEA.

De la théorie à la pratique :

**prospection du marché italien pour la société Huhtamaki La Rochelle par les étudiants
du L3 LEA et du Master NTCI¹/LEA de l'université de Poitiers.**

En France, la filière LEA (Langues Etrangères Appliquées) est présente dans une cinquantaine d'universités et compte environ 50000 étudiants. Au niveau de la licence et du master, la préoccupation constante des enseignants-chercheurs de cette formation est de parvenir à associer acquisition de savoirs, professionnalisation et initiation à la recherche. Il n'y a pas de hiérarchie entre ces trois éléments, les trois ont la même importance.

Afin de remplir cette mission, notre mission, nous utilisons la palette classique de tout formateur, notamment les cours magistraux, les travaux dirigés et les travaux pratiques, le tout étant complété par du travail personnel pour l'étudiant. Pour varier et compléter ces méthodes d'enseignements classiques, nous expérimentons d'autres pratiques, nouvelles ou moins courantes. Nous nous intéresserons ici à la pédagogie de projet, aussi appelée pédagogie par le projet ou, encore, projet pédagogique.

Une première réflexion théorique sur le sujet est, certes, indispensable et riche d'enseignement car elle permet de cerner la question et les enjeux qu'elle sous-tend mais elle n'est pas suffisante. La modélisation à des fins de démonstration n'est-elle pas trop réductrice de la réalité ? Est-elle véritablement en mesure de nous fournir des outils utilisables en l'état ? Dans la négative, faut-il rejeter le modèle en bloc ou est-il, malgré tout, partiellement pertinent ? Afin de pouvoir répondre véritablement à ces questions, il nous est paru indispensable de réaliser une expérimentation sur le terrain. En l'occurrence, il sera question du projet pédagogique que nous avons mis en place au cours de l'année universitaire 2010-2011 avec et pour les étudiants de L3 et de M1 LEA de l'université de Poitiers, c'est-à-dire la prospection du marché italien pour la société Huhtamaki La Rochelle.

I. De la théorie ...

1. Place et rôle accordés au projet par les différents courants de pensée

1 Négociateur Trilingue en Commerce International

Le projet comme moyen d'enseignement n'intéresse que depuis récemment les chercheurs. Il n'a pas intéressé, par exemple, le courant des comportementalistes, des behavioristes qui est apparu au début du 20ème siècle². Pour ces derniers, l'élève est une sorte de contenant vide qui est conditionné pour stocker des savoirs, des connaissances. Pour les penseurs de cette école, l'acquisition se fait par l'action du milieu sur l'individu. Le modèle peut se résumer par le, très bien connu, réflexe de Pavlov. Dans ce contexte l'enseignant fixe une série d'objectifs à atteindre, ceux-ci sont eux-mêmes décomposés en sous-objectifs. Les méthodes d'enseignement qui répondent à ces exigences sont le cours magistral ainsi que la répétition d'exercices destinés à ancrer les savoirs. A ces pratiques s'ajoutent la récompense et la sanction qui ont pour objectif de renforcer les mécanismes d'apprentissage. En l'occurrence, l'apprenant est celui qui emmagasine des connaissances encyclopédiques ou qui apprend des procédures à répéter à l'identique. Le résultat s'évalue presque uniquement par la capacité à restituer les informations. L'apprentissage n'accorde pas ou très peu de place à la réflexion personnelle. La principale lacune de ces théories est que l'être humain est un animal social en interaction permanente avec ses semblables et non la réplique d'une unité de stockage reprogrammable à discrétion.

Parallèlement au développement de ces idées, les constructivistes³ ont envisagé l'élève comme un véritable acteur et non plus comme un sujet passif. Deux mécanismes distincts ont été mis en évidence : d'une part celui de l'enseignement et, de l'autre, celui de l'apprentissage. Dans ce cas, l'apprenant n'est plus un simple contenant vide qu'il faut remplir mais un individu qui acquiert des connaissances à partir de ses expériences passées et de la représentation de la réalité qu'il s'est forgée et qu'il se forge par son interaction avec le monde extérieur. Ainsi, l'acquisition du savoir devient une construction mentale individuelle qui intervient lorsque l'apprenant est confronté à un obstacle qu'il doit surmonter à l'aide des outils intellectuels dont il dispose et/ou qui lui sont

2 John Broadus WATSON, psychologue américain, est le père de cette école de pensée apparue au début du 20ème siècle. Citons, par exemple :

John Broadus WATSON, Behaviorism, septième édition, Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey, 2009.

Les théories de John Broadus WATSON ont, notamment, été reprises et complétées par Burrhus Frederic Skinner et Tolman qui se sont intéressés au « conditionnement opérant » ou « renforcement opérant ». Citons, par exemple :

Burrhus Frederic SKINNER, La révolution scientifique de l'enseignement, éd. P. Mardaga, Bruxelles, 1988.

Edward Chase TOLMAN, Behavior and psychological man: essays in motivation and learning, University of California Press, Berkeley, 1966.

3 Jean Piaget est l'un des fondateurs du constructivisme. Sur la question, citons, par exemple :

Jean PIAGET, Science of education and the psychology of the child, Penguin Books, Londres, 1977.

Jérôme Seymour Bruner est un autre artisan important du constructivisme. Citons, par exemple :

Jérôme Seymour Bruner, In search of pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner, Routledge, New York, 2006.

proposés par son environnement dont fait partie l'enseignant. Les savoirs ne sont plus de simples données, elles sont des éléments de la représentation que se construit chacun du monde qui l'entoure. Le gestaltisme ou psychologie de la forme apporte un éclairage déterminant. En effet, les travaux de la Gestalt⁴, c'est-à-dire, de la théorie de la forme, ont mis en évidence qu'une image soumise à différents individus peut être interprétée comme différentes représentations de la réalité selon les constructions mentales antérieures de ces derniers.

Pour leur part, les cognitivistes⁵ se sont intéressés aux processus même d'acquisition des savoirs. Pour eux, l'individu est comme une machine qui ingère des données brutes dans un contexte et avec un vécu donné pour ensuite les classer en fonction de celles qui ont déjà été emmagasinées. Les savoirs sont objectifs et non des représentations individuelles. Une fois ces étapes accomplies, les informations deviennent de nouvelles connaissances qui sont utilisables pour répondre à des mises en situations inédites⁶. A la différence des constructivistes, les cognitivistes s'intéressent également au méta-cognitif, c'est-à-dire à la façon dont l'esprit de l'élève s'organise, se structure pour apprendre. Il est ici question de stratégie d'apprentissage⁷. Les recherches ont mis en évidence qu'un travail sur le métacognitif permet au sujet d'être toujours plus efficace dans son apprentissage. Il n'est alors plus seulement question de dispenser des savoirs mais d'enseigner à apprendre.

Par leurs travaux, les socioconstructivistes⁸ ont souligné les limites des théories précédentes. D'une part, l'élève ne se met pas à apprendre sur simple commande, ce n'est pas une machine, d'autre part, il n'est pas uniquement face à un milieu qui agit sur lui, il agit également sur celui-ci. Il

4 Le père de la Gestalt est Fritz Perls. Sur la question de la théorie de la forme, citons, par exemple : Fritz PERLS, Manuel de Gestalt-Thérapie. La Gestalt : un regard sur l'homme, ESF, Paris, 2009.

5 Deux artisans du cognitivisme sont Jacques Tardif et David Paul Ausubel. Sur la question, citons, par exemple : Jacques TARDIF, Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Editions Logiques, Montréal, 1992.

David Paul AUSUBEL, Learning theory and classroom practice, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1967.

6 Sur la question, citons, par exemple :

Jacques TARDIF, L'enseignement de l'histoire face aux défis des technologies de l'information et de la communication, coll. « Education, Editions du Conseil de l'Europe », Strasbourg, 3ème édition, 2002, p.41-49

7 Sur la question de la stratégie d'apprentissage, citons, par exemple :

Claire-Ellen Weinstein (dir.), Apprendre à apprendre. Des stratégies d'apprentissage pour la vie, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.

8 Les deux principaux artisans du socioconstructivisme sont Lev Semionovitch Vygotsky et John Dewey.

Toutefois, c'est William Heard Kilpatrick qui a été le premier à s'intéresser à la pédagogie par le projet :

Sur la question, citons, par exemple :

William Heard Kilpatrick, The Project Method : the use of purposeful act in educative process, Columbia University, New York, 1918.

De nombreux chercheurs et auteurs ont ensuite fait avancer le débat socioconstructiviste par leurs expériences et leurs réflexions. Citons, notamment, Célestin Freinet, Jean-Ovide Decroly, Maria Montessori, Willem Doise et Gabriel Mugny.

est alors question de la motivation de l'élève et de son interaction avec son environnement. La motivation de l'élève ne peut naître que de son adhésion à un projet choisi collectivement et qu'il n'aura de cesse de vouloir mener à bien. Pour ce faire, il mobilisera toutes ses connaissances et il mettra tout en œuvre pour en acquérir de nouvelles. Le support du cours n'est plus imposé. L'enseignant ne se contente plus de transmettre des connaissances, il doit créer une situation d'interaction sociale, par le dialogue notamment, qui engage toutes les parties prenantes. Les savoirs sont alors envisagés comme des constructions collectives de la classe et, plus largement, de l'ensemble de la société qui intervient directement ou indirectement dans la socioconstruction de l'élève. Les apprentissages sont plus rapides et mieux ancrés car les apprenants sont motivés et, en travaillant ensemble, ils sont non seulement apprenants mais également enseignants, ce qui démultiplie les sources d'acquisition. Ici, l'enseignement se réalise autour d'un prétexte qui permet d'activer des mécanismes d'apprentissage qui se mettent en place et qui se développent par l'action, sous le contrôle de l'enseignant. C'est dans ce cadre que s'inscrit la pédagogie de projet, la pédagogie par le projet.

2. Le projet, un outil emprunté à l'entreprise

Le projet pédagogique n'est pas une invention de pédagogues éclairés, c'est l'objet qui se prêtait le mieux aux besoins de ces derniers. En raison de son utilité reconnue par et pour le monde économique, le projet ou plus précisément la conduite de projet a fait l'objet de recherches en économie et en sciences de gestion. Il est intéressant de noter que ces travaux ont été menés parallèlement à ceux engagés par les pédagogues mentionnés précédemment. Il est d'abord question de décomposition du travail en tâches : la production devient alors un ensemble d'opérations à exécuter. Elles doivent être réalisées d'après la procédure qui permet de gagner le plus de temps. D'après cette approche de Frederick Taylor⁹, qui date de la fin du 19^{ème} siècle, moment où se développe l'industrie, peu de place est accordée à l'individu, si ce n'est la motivation qui peut être obtenue en contrepartie d'une bonne rémunération.

Très vite, toutefois, la gestion des organisations a intégré l'individualité de l'employé. L'organisation, n'est plus un simple ensemble de machines à faire fonctionner selon certaines procédures mais un ensemble d'êtres animés, les salariés, et inanimés, les machines, qui entrent en interaction, entre eux mais également avec l'extérieur. La place de l'homme dans l'entreprise devient

9 Frederick-Winslow Taylor, Principes d'organisation scientifique des usines, éd. Dunod e Pinat, Paris, 1911.

alors un sujet de recherche¹⁰, tout comme l'interrelation entre économique, psychologique et sociologique¹¹, notamment. Le salarié n'est plus une unité modelée par une organisation mais une être vivant qui se construit par son vécu¹². En ceci, les gestionnaires rejoignent les théories des socioconstructivistes.

Pour les sciences de gestion :

« un projet est défini par un certain nombre de propriétés, qui ne doivent pas forcément s'appliquer toutes en mêmes temps. Les caractéristiques typiques des projets sont :

- *la limitation dans le temps : le début et la fin sont clairement définis ;*
- *la complexité : il faut tenir simultanément compte de nombreux facteurs, tous interdépendants ;*
- *l'unicité : les conditions spécifiques, la situation initiale et les objectifs fixés sont uniques pour chaque projet, c'est-à-dire qu'ils n'ont encore jamais existé sous cette configuration précise pour d'autres projets ;*
- *la limitation des ressources : toutes les ressources, telles que le personnel et les moyens matériels ou financiers, ne sont disponibles qu'en quantité limitée ;*
- *l'innovation : le résultat d'un projet se doit d'être novateur ;*
- *les risques : la réalisation d'un projet mène d'une façon ou d'une autre sur un terrain inconnu et, dans certaines situations, il est donc impossible de s'appuyer sur les expériences passées ; les projets comporte ainsi toujours une part de risque »¹³.*

Les différentes recherches menées ont abouti et aboutissent à la mise au point d'outils, de méthodes utilisables à discrétion. Même s'il peut exister quelques nuances quant à la mise en œuvre, toutes les techniques de conduite de projet présentent des caractéristiques communes. Ainsi, le projet doit être décomposé en étapes. A la fin de chacune de ces périodes, un bilan doit être fait pour mesurer les écarts avec les micro-objectifs initiaux et, éventuellement, les corriger. Une large place doit être accordée au dialogue, à la négociation afin de favoriser les interactions. L'entropie, l'incertitude joue également un rôle important dans le projet car il est unique et toutes les variables, internes et externes au projet, ne peuvent être envisagées *a priori*. Toutefois, ces données instables,

10 Citons, par exemple les travaux de Mary Parker Follett au début du 20ème :

Mary Parker FOLLETT, Creative Experience, Longmans, Green and Co, Londres, 1924.

11 Mentionnons les travaux de Elton Mayo, l'un des premiers à s'être intéressé au sujet :

Elton MAYO, The human problems of an industrial civilization, The Macmillan Company, New York, 1933

12 Il est question ici, notamment, des travaux menés par Michel Crozier et Erhard Griedberg, les inventeurs de l'analyse stratégique. Sur la question, citons, par exemple :

Michel CROZIER, A quoi sert la sociologie des organisations ?, Tome 1, éd. Séli Arslan, Paris, 2000

Michel CROZIER, Théorie, culture et société, Tome 2, éd. Séli Arslan, Paris, 2000

Michel CROZIER, Erhard FRIEDBERG, L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective, Editions du Seuil, Paris, 1977

13 Andreas FÜRHER, Rita-Maria ZÜGER, Gestion de projet-Notions de base en matière de gestion. Principes et méthodes théoriques avec exemples, exercices et solutions modèles, Compendio Bidungsmedien AG, Zurich, 2006, p. 12

une fois identifiées, doivent être maîtrisées. Le projet est alors envisagé comme un organisme vivant en constante évolution. Par ailleurs, le responsable dispose d'une palette d'outils d'organisation qui ont été mis et qui sont mis au point pour optimiser le projet. Il s'agit, par exemple du diagramme de Gantt¹⁴ qui consiste en un calendrier visuel qui permet d'aider le pilotage de l'ensemble du travail.

3. Le projet pédagogique se différencie-t-il du projet d'entreprise ?

Les pédagogues ont trouvé dans le projet un outil apparemment complet pour mettre en œuvre les mécanismes d'apprentissage. La liste des dix objectifs que peut permettre d'atteindre le projet pédagogique, selon Philippe Perrenoud, permet cependant d'identifier les principaux éléments qui différencient le projet d'entreprise du projet scolaire.

- « 1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences. »
- 2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
- « 3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de 'motivation' .
- 4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.
- 5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.
- 6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.
- 7. Développer la coopération et l'intelligence collective.
- 8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur.
- 9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.
- 10. Former à la conception et à la conduite de projets. »¹⁵ .

L'école et l'entreprise sont, *a priori*, deux systèmes différents. Dans le premier cas, il s'agit d'individus qui viennent pour se former. Ici, le projet implique systématiquement des découvertes, de nouveaux apprentissages. Dans le second cas, les individus sont recrutés en fonction de leurs savoirs, de leurs compétences pour que ceux-ci soient exploités, en l'état ou avec des mises à niveau, de la façon la plus rentable possible, d'un point de vue économique. Le salarié doit être

14 Henry Laurence Gantt était un ingénieur américain qui a mis au point cet outil au début des années 1910.
Sur la question, citons, par exemple :

Wallace CLARK (dir.), The Gantt Chart : a working tool of management, The Ronald Press Company, New York, 1922

15 PERRENOUD Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi, comment ? », *Educateur*, n°14, p8

immédiatement opérationnel. Le rôle formatif du projet n'intervient qu'au second plan. En l'occurrence, le projet n'implique pas systématiquement de nouveaux apprentissages. Il peut simplement être question de mobiliser des savoirs et des savoir-faire déjà bien maîtrisés. Pour le monde économique, l'apprentissage est, certes, source de richesses à venir mais il est avant tout un coût immédiat.

Le principal élément qui distingue le projet pédagogique du projet économique est la motivation. En s'engageant dans une entreprise, le salarié adhère au projet collectif, puis aux sous-projets. Si sa situation ne lui convient pas, il peut changer d'employeur. A l'école, l'enseignant doit obtenir l'acceptation des élèves pour que ceux-ci se sentent impliqués dans le projet, pour créer une situation de motivation. Cette idée, largement véhiculée, implique que, à la base, l'élève ne comprend pas pourquoi il va à l'école, qu'il n'a pas été préparé au sein de la famille. S'il était conscient de ce que cherche à lui apporter l'institution, la motivation existerait *de facto*.

A ce stade, il convient de s'interroger sur la pertinence de la transposition, en l'état, de la conduite de projet d'entreprise à l'enseignement. En effet, ni les pédagogues, ni les gestionnaires, n'ont véritablement développé l'étude de la conduite du projet pédagogique. Alors que nous venons de mettre en évidence les points de divergence des objectifs, l'enseignant ne dispose que des techniques de gestion mises au point pour l'entreprise, où l'apprentissage joue un rôle secondaire.

II. ... à la pratique.

1. Eléments historiques de la mise en œuvre du projet dans le cadre de l'enseignement.

Concrètement, les pédagogues n'ont eu de cesse de mettre en pratique les théories socioconstructivistes. Bien des étapes ont dû être surmontées avant que la méthode ne soit reconnue. Au tournant du dix-neuvième et du vingtième siècles plusieurs écoles sont ouvertes, de par le monde, en s'appuyant sur ce type d'enseignement. Chaque fois, il s'agit de cas isolés dans les systèmes scolaires nationaux. Les établissements les plus connus sont les « New School » en Grande-Bretagne (1889)¹⁶, l'école expérimentale de Dewey « learning by doing » (1894) aux Etats-Unis¹⁷, « L'Ecole des Roches » en France (1899)¹⁸; ou encore l'« Arbeitsschule » de Kerschensteiner en Allemagne (1900)¹⁹.

16 REDDIE Cecil, *Abbotsholme*, Allen, Londres, 1900

17 DEWEY John, *Experience and Education. The 60th anniversary edition*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, Indianapolis, 1998.

18 DUVAL Nathalie, *L'école des Roches*, Belin, Paris, 2009

19 RHÖRS Hermann, « George Kerschensteiner », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO,

Après la seconde guerre mondiale, en France, les écoles issues de ce courant de pensées sont essentiellement ouvertes dans le secteur privé. Citons, par exemple, les écoles Montessori (1953)²⁰. Les rares expériences dans le secteur public ont très vite été combattues par l'administration. Les plus connues sont La Nouvelle Ecole de Boulogne (1947)²¹, L'Ecole Decroly de Saint-Mandé (1948)²² et le Lycée Autogéré de Paris (1982)²³.

Le socio-constructivisme rencontre moins de résistances lorsqu'il est seulement question d'introduire le projet comme l'une des pratiques pédagogiques à disposition de l'enseignant. C'est ainsi que Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, crée à la fin de la seconde guerre mondiale, par exemple, les « classes nouvelles de la Libération », de la sixième à la troisième²⁴. De même, de 1962 à 1971 le Groupe Expérimental du XXème arrondissement de Paris, issu du GFEN (Groupe Français d'éducation Nouvelle) applique les principes de l'éducation nouvelle à des écoles primaires²⁵.

Le projet ne fait son apparition de façon véritablement officielle qu'en 1973 avec l'obligation de consacrer, au lycée, 10% du temps d'enseignement à des activités choisies par les enseignants et les élèves²⁶. Suivront, notamment, le PACTE (Projet d'Action Culturelle) en 1979²⁷, puis le PAE (Projet d'Action Educative) en 1981²⁸. Le projet pédagogique transversal axé sur des apprentissages professionnels devient la règle lors de la création des quatrièmes et des troisièmes technologiques.

Bureau International d'Education, vol. 23, n°3-4, Paris, p. 831-848

20 « Une école Montessori à la rentrée 2011 à Larmor-Baden », *Ouest France*, mercredi 13 avril 2011

Il y a aujourd'hui plus de 20000 écoles Montessori dans le monde. Sur la question, citons, par exemple :
MONTESSORI Maria, Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini, E. Loescher, Rome, 1913

21 Sur la question, citons, par exemple :

HARVAUX Blanche, NIOX-CHATEAU Marie-Aimée, L'éducation nouvelle à l'école. L'expérience de Boulogne:1947-1956, Ed. du Scarabée, Paris, 1968

22 Sur la question, citons, par exemple :

PATTE Robert, De l'Orient à l'Occident. 2609 ans d'histoire de la psychologie, Editions Publibook, Paris, 2009, p.530

DECROLY Ovide, Le programme d'une école dans la vie, Editions Fabert, Paris, 2009

23 Sur la question, citons, par exemple :

DELANNOY Cécile, Elèves à problèmes, écoles à solutions ?, ESF, Paris, p. 118 et suiv.

24 Sur la question, citons, par exemple :

RICH Joël, Du projet d'école aux projets d'écoles. Contribution à l'histoire des transformations de l'école élémentaire, coll. Etudes sur l'éducatives, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2001, p. 32 et suiv.

MONOD Gustave (dir.) , Gustave Monod : un pionnier en éducation. Hommage collectif, Comité Universitaire d'Information Pédagogique, Paris, 1981

25 Sur la question, citons, par exemple :

GLOTON Robert, A la recherche de l'école de demain. Le groupe expérimental de pédagogie active du XXème arrondissement de Paris, éd. Colin, Paris, 1970.

26 <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/dates.htm>, consulté le 9 mars 2011.

27 ALESSANDRI André, Collèges et lycées : la réforme ou l'échec, L'Harmattan, Paris, 2007, p. 81

28 Note de service n°81-305 du 24 août 1981. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°31, 3 septembre 1981

Lesdites classes ont comme objectif de réconcilier les élèves avec l'école et avec l'enseignement général. Le même outil pédagogique est mis en place pour les BEP et les baccalauréats professionnels en 2000. Globalement, le projet est davantage présent dans les filières professionnelles où la pluridisciplinarité est déjà intégrée aux enseignements.

Aucune évaluation d'envergure n'a jamais été menée quant à ces pratiques pédagogiques sur le terrain. Au niveau de l'enseignement supérieur, nous disposons d'autant moins d'informations que les textes n'ont jamais imposé, ni même encouragé ou proposé la mise en œuvre de cette forme d'enseignement.

2. Expérimentation du projet dans la formation LEA de l'université de Poitiers

C'est à la lumière de ces réflexions et de ces expériences que nous avons choisi d'expérimenter le projet pédagogique dans le cadre de la formation d'italien LEA de L3 et de M1 de l'Université de Poitiers pour l'année 2010-2011. Le choix a été donné aux étudiants de suivre des cours traditionnels ou de travailler autour d'un projet pédagogique. Il a été précisé qu'il serait question d'une prospection du marché italien pour la société Huhtamaki la Rochelle qui fabrique des emballages en carton recyclé pour les œufs et pour le vin. Le travail concernerait uniquement les emballages pour le vin, ce qui permettrait à l'entreprise de véritablement diversifier son activité.

Les étudiants avaient besoin d'adhérer au projet. Comme nous l'avons souligné, le projet doit créer le contexte de motivation que les étudiants n'ont pas pour leurs études. Il leur a été précisé que le travail proposé n'était pas une fin en soi mais qu'il devait leur permettre, entre autres :

- de prendre conscience que les différentes matières qu'ils étudiaient normalement de façon cloisonnée sont interdépendantes, tout comme les savoirs universitaires sont reliés au monde extérieur, notamment professionnel ;
- de se mettre en situation de travail, d'apprentissage individuel et collectif, en situation d'interaction avec les collègues, l'enseignant et le monde extérieur,
- de considérer autrement l'enseignant que comme un fournisseur de savoirs, de connaissances mais comme un guide pour l'apprentissage.

Il y a ensuite eu un échange, pour apporter des précisions quant à ces trois objectifs. Le choix s'est finalement porté sur l'apprentissage par cette méthode qui était nouvelle pour eux. A ce stade, nous avons discuté avec eux afin d'identifier les véritables raisons de leur décision. Il en est essentiellement ressorti qu'ils considéraient le projet comme un jeu à taille réelle qui les mettrait en

situation d'acteur²⁹ en prise avec le monde extérieur. En effet, les étudiants, dans l'ensemble, n'ont pas conscience que le rôle passif qu'ils tiennent à l'université n'est pas dû à l'institution mais à leur manque d'implication dans leur formation. D'autre part, la notion de travail collectif est bien floue pour des étudiants de l'université. *A priori*, pour eux, il s'agit de décomposer un travail en micro-tâches et d'assembler le tout une fois que chacun a rempli la mission qui lui avait été assignée. Les réponses apportées laissent entendre qu'ils auraient moins de travail à fournir que pour un examen puisqu'ils s'organiseraient comme ils le souhaitent et qu'ils n'iraient chercher que les informations immédiatement utiles pour l'exercice, à la différence d'un cours qui suppose d'envisager un sujet de la façon la plus complète possible. Nous avons précisé aux étudiants que nous reviendrions sur ces différents points tout au long de l'exercice.

a. Réalisation du projet par le groupe

Nous avons ainsi pu passer à la phase pratique. La première séance a consisté à rappeler aux étudiants que c'était eux les porteurs du projet, les responsables de sa réalisation. Nous les avons observés pour voir comment ils allaient s'organiser. Ils se sont immédiatement interrogés pour savoir comment diviser le travail, retombant ainsi dans leurs pratiques individualistes. Nous leur avons demandé comment ils feraient s'ils se rendaient compte qu'à terme les tâches n'avaient pas été bien comprises et que chacun avait travaillé dans une direction différente. Nous leur avons indiqué qu'ils n'étaient pas les premiers à réaliser un projet et qu'il existait certainement des informations utiles sur la question, sur internet et/ou en bibliothèque. Après un travail de recherche, ils ont décidé de suivre les règles applicables à toute conduite de projet, notamment celles relatives à la gestion des moyens : humains, matériels et temporels. Il s'est alors agi de décomposer le groupe en sous-groupes avec un responsable pour chaque unité afin de coordonner ultérieurement le travail en étapes, tout en s'interrogeant sur les moyens matériels utiles pour mener à bien leur mission (ordinateurs, téléphones, etc.).

Au terme de cette première réflexion, nous avons rencontré le commanditaire. Après une visite de l'entreprise et une présentation détaillée de son activité, le directeur en charge de l'Europe a présenté ses attentes. Les étudiants se sont montrés contents d'une telle excursion, ils ont posé peu de questions, se limitant à la prise des notes, ce à quoi ils ont été habitués tout au long de leur

29 Sur la question, voir par exemple :

BEAL Yves, MAÏAUX Frédérique, Un projet pour... rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, éd. Delagrave, Paris, 2008.

formation.

La rencontre avec l'entreprise a été suivie de la rédaction d'une synthèse par chaque étudiant. En classe, ils ont pu confronter leurs travaux. Il a essentiellement été question d'établir le cahier des charges que l'entreprise leur avait demandé pour validation. Il fallait vérifier si les besoins de l'entreprise avaient bien été compris. Les meilleurs étudiants ont pu montrer aux autres ce qu'ils avaient oublié et/ou ce qu'ils avaient mal compris. La synthèse collective de ce travail a été envoyée à l'entreprise qui l'a ensuite approuvée. Il s'en est suivi la décomposition du projet en étapes. Il s'est avéré que les étudiants avaient du mal à prendre conscience du travail que représenterait chaque tâche à accomplir. Habités à être passifs, ils attendaient que ce soit l'enseignant qui gère leurs rythmes. Il en est ressorti que la mission devait se décomposer en deux grands volets. Pour le premier il conviendrait d'effectuer des recherches sur le vin et l'emballage, tant d'un point de vue historique qu'économique afin de découvrir, de connaître et de comprendre les spécificités du marché italien. Pour le second, il était question d'identifier et de contacter des entreprises et des salons professionnels qui pourraient intéresser le commanditaire. Comme le personnel de l'entreprise Huthamaki ne parle pas italien, il a été demandé aux étudiants de traduire tous leurs travaux en français. Nous avons ainsi pu faire prendre consciences aux étudiants qu'ils allaient faire de la civilisation, de la compréhension, de l'expression et de la traduction, tout comme ils le faisaient lors de cours traditionnels.

Au terme du semestre et après un entraînement oral en français et en italien, les étudiants ont présenté leurs conclusions au représentant de l'entreprise qui leur a posé différentes questions. Le travail a également été remis sur support papier et électronique en français et en italien. La rencontre avec le commanditaire a permis de vérifier que les objectifs atteints correspondaient bien à ceux qui avaient été fixés initialement. Au préalable, lors de chaque étape, les étudiants validaient de la même façon, en italien, le travail effectué afin d'apporter les ajustements éventuels, tant pour ce qui avait été réalisé que pour ce que allait l'être ensuite.

Une dernière séance de travail a été l'occasion de faire réfléchir les étudiants sur leur expérience. Il en est ressorti que, globalement, le projet leur avait demandé plus de travail qu'un simple cours. La charge de travail supplémentaire a été acceptée du fait de leur adhésion au projet. Les étudiants ont du mal à envisager le projet comme un simple outil d'apprentissage, pour eux ce qui comptait, c'était de mener à bien le projet. Nous avons repris ensemble le déroulement du travail pour identifier les sources d'apprentissage et recenser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être acquis. Il a été relativement aisé d'identifier et de lister les connaissances acquises en civilisation et

en langue. Pour eux, les savoir-faire et les savoir-être consistaient surtout à être capables de téléphoner à l'étranger ou de travailler en groupe, par exemple. Après une discussion, nous leur avons permis de comprendre qu'un appel téléphonique à l'étranger n'est pas tant un savoir-faire ou un savoir-être que le sont la capacité à s'exprimer dans une langue étrangère, à construire un discours, un argumentaire et la capacité à créer une interaction avec l'extérieur, par exemple. Les étudiants ont pris conscience qu'ils avaient acquis de nouvelles capacités, de nouvelles compétences mais il leur a été difficile de les formuler.

L'autre difficulté rencontrée par le groupe a été de considérer l'enseignant autrement que comme un distributeur de savoirs qui dirige le groupe. Il lui a été reproché de ne pas être intervenu suffisamment et rapidement, notamment pour régler les problèmes inter-personnels ou lorsque certains s'engageaient sur de mauvaises voies. Le manque d'intervention de l'enseignant a été qualifié de 'menace' pour la réalisation du projet. Nous leur avons rappelé les objectifs du travail, notamment que le projet n'était pas une fin en soi mais qu'il devait permettre d'apprendre à apprendre. Apporter systématiquement des solutions à la place de l'apprenant aurait fait disparaître l'intérêt du travail³⁰. S'il est analysé, un échec est aussi source d'apprentissage. Ici l'objectif de rendre le groupe plus autonome a été atteint. Les étudiants ne se sont pas véritablement rendu compte qu'ils étaient constamment évalués et discrètement orientés, notamment par les discussions qui s'engageaient sur le déroulement et le contenu du travail.

b. L'individu et le projet

Nous avons envisagé les étudiants comme un ensemble mais il convient de nous intéresser également aux différents individus qui composent le groupe. Les étudiants étaient au nombre de onze : six en L3 et cinq en M1. Nous considérerons trois cas particuliers, celui de l'étudiant A, un étudiant moyen qui a les connaissances et les compétences requises pour suivre le niveau d'étude où il se trouve, malgré quelques lacunes dues à la possibilité de passer grâce à la compensation des notes entre les matières. L'étudiant B qui a largement le niveau requis pour être inscrit au niveau d'étude où il se trouve. Enfin, l'étudiant C qui n'a absolument pas le niveau escompté. A l'Université

30 ROEGIERS Xavier, Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer, Editions De Boeck, Bruxelles, 2003, p.78

« Ce qui caractérise souvent un projet pédagogique, c'est qu'il comprend souvent un objectif 'apparent', ou objectif déclaré, et un objectif 'réel', déclaré ou non. L'objectif réel renvoie souvent aux objectifs de cours, disciplinaires ou transversaux. L'objectif apparent est le reflet du produit que l'on veut obtenir. Par exemple, une classe développe un projet pédagogique qui consiste à produire un journal scolaire (produit apparent, objectif apparent), à des fins de développement de l'expression écrite auprès des élèves (objectif réel, déclaré ou non) »

de Poitiers, toutes les notes se compensent en première année, ce qui permet à un étudiant de passer en seconde année sans avoir la moyenne dans l'une des langues. En seconde année, il n'y a plus de compensation entre les semestres. Toutefois, l'étudiant qui a validé un semestre de deuxième année, par la moyenne générale, redouble le semestre qu'il n'a pas réussi mais il a également le droit de s'inscrire aux deux semestres de l'année supérieure. En l'occurrence, il arrive en troisième année en ayant tout juste les acquis de première année.

Le fonctionnement de l'étudiant A correspond à peu près à celui décrit pour l'ensemble du groupe. L'étudiant B en revanche est celui qui profite le plus de la pédagogie de projet. Placé dans un contexte classique d'apprentissage, il doit se contenter d'avancer au rythme de la classe. Dans le cadre du projet, sa curiosité le pousse à compléter son travail par d'autres recherches. Il aide ses collègues et saisit plus vite et davantage les diverses interactions qui s'établissent au sein et en dehors du groupe. Comme il étudie plus rapidement et de façon plus structurée, les occasions d'apprentissage sont plus importantes. Le cas de l'étudiant C doit être envisagé sous deux angles. Le premier est le point de vue socioconstructiviste. En d'autres termes, il a pris confiance en lui, il s'est trouvé en situation d'apprentissage à la mesure de ses capacités. Citons deux exemples : par ses recherches, l'étudiant a lu plus qu'il ne l'aurait fait lors d'un cours traditionnel et les appels passés en Italie lui ont permis de communiquer à son niveau grâce aux interlocuteurs qui s'adaptaient à lui, ce qui lui a permis de progresser un peu. Considérons maintenant la question sous un angle plus pragmatique. L'université n'est pas une école nouvelle où chacun est libre d'étudier selon son niveau, selon son rythme et selon ses envies. Comme l'impose les textes, chaque formation est décomposée en année. Chacune de ces années correspond à des enseignements, des compétences qui doivent être recensés sur les maquettes habilitées par le ministère. Enfin, tous les enseignements doivent être évalués par des notes. L'étudiant C n'avait pas le niveau lorsqu'il est arrivé en L3 et malgré le travail, fourni à son rythme, il n'a pas le niveau attendu en fin de semestre. En d'autres termes, dans le cadre universitaire traditionnel qui considère l'étudiant comme une unité standard à former, même le projet ne permet pas de faire de miracles. Toutefois, l'approche permet, même aux plus mauvais, de se sentir à l'aise car ils étudient en fonction de leurs niveaux personnels. Dès le départ, l'enseignant doit être clair et distinguer les objectifs de la formation, qui sont inscrits dans les maquettes d'habilitation, de ceux du projet qui sont avant tout d'ordre personnel. La distinction permet ensuite de faire comprendre à l'étudiant que la note qu'il obtient reflète son implication dans le projet et le travail fourni mais également le niveau atteint par rapport à celui qui est fixé par l'institution.

Dans le cadre du projet, le rôle de l'enseignant n'est pas aisé. Les étudiants se rendent difficilement compte du travail que représente cette organisation. Pour eux, le professeur est celui qui observe et qui intervient en dernier recours. Ils oublient que c'est lui qui a choisi le sujet du travail. Pour ce faire, il a dû évaluer les capacités des étudiants³¹ et identifier un projet qui puisse les intéresser, sans les placer en situation d'échec permanent. Selon les théories socioconstructivistes, les étudiants travaillent uniquement en fonction des intérêts qu'ils développent. En prenant confiance en eux, ils prennent de l'assurance, même lorsqu'ils font fausse route. Dans ce cas, l'enseignant doit intervenir sans diriger. A chaque moment, il faut être prêt à gérer le groupe et les individualités. Il faut éviter, par exemple, qu'un étudiant devienne trop dirigiste ou qu'un autre ne fasse plus rien et se repose sur le groupe. Par ailleurs, le projet est incertain. Contrairement à un cours classique, ce n'est pas l'enseignant qui trace le chemin d'un point A vers un point B. Il est impossible de savoir à l'avance ce que vont trouver les étudiants et ce qu'ils vont décider, il faut constamment s'adapter et suivre le travail tant au niveau collectif qu'individuel. Il faut également être en mesure de relancer l'activité lorsque le groupe s'épuise ou que la motivation diminue, par exemple.

Conclusion

L'intérêt pour le projet pédagogique est né des résultats très intéressants obtenus par les travaux et les pratiques des socioconstructivistes pour l'enseignement primaire et secondaire. L'objectif était et est de mettre en marche les mécanismes d'apprentissage qui permettent à l'élève de s'épanouir au mieux. Toutefois, à la différence des socioconstructivistes, les enseignants doivent, en général, se préoccuper, non seulement de l'épanouissement de l'élève mais également de l'atteinte d'objectifs fixés par des programmes qui ne sont pas nécessairement compatibles avec un développement qui suivrait des rythmes personnalisés.

L'engouement actuel pour la pédagogie de projet est spectaculaire. Citons, par exemple, le cas du Québec qui a décidé au début des années 2000 de réformer entièrement son système scolaire pour le reconstruire presque exclusivement selon ces méthodes de formation. Rappelons que le projet n'est, pourtant, que l'un des outils préconisés par les socioconstructivistes. Toutefois,

31 BORDALLO-LABAL Isabelle, GINESTET Jean-Paul, Pour une pédagogie du projet, Hachette, Paris, 1993, p. 132

« Le projet repose sur une analyse des besoins des élèves et à ce titre doit permettre : l'expression des représentations de repérage des acquis, des manques, la prise en compte des différences et la réalisation de conflits sociocognitifs ».

contrairement à de simples activités d'initiation par exemple, il est perçu comme un véritable trait d'union entre l'école et l'entreprise. En effet, l'existence du projet dans le milieu professionnel donne l'impression que sa pratique à l'école serait le meilleur moyen de permettre de passer de la condition d'élève à celle de salarié. Le rôle de l'école est-il uniquement, dans ce cas, de former de la main d'œuvre, des techniciens directement opérationnels ?

Au cours de ces dernières décennies, l'une des préoccupations majeures des gouvernements a été et est l'insertion dans le monde professionnel. Le risque ne serait-il pas alors de passer d'un système d'acquisition de savoirs déconnecté de la sphère économique à un système uniquement fondé sur l'acquisition de savoir-faire, de compétences professionnelles. Nous précisons 'professionnelles' car savoir-faire et compétence sont des termes polysémiques qui sont de plus en plus réduits à leur seule acceptation dans et par la sphère économique³². C'est bien dans ce sens que la ministre Valérie Pécresse les entend dans son discours du 17 décembre 2010 dans lequel elle annonce la création d'un référentiel de compétences pour toute licence et dans lequel elle précise « *une professionnalisation de la formation, qui passe (...) par (...) l'entrée dans l'université d'une culture de compétence*³³ »³⁴.

L'insertion professionnelle a toujours été l'une des préoccupations de la filière LEA, toutefois, la définition de nos objectifs de formation uniquement en termes de compétences utiles à l'entreprise ne doit pas nous laisser céder à la mode du moment. Reproduire une situation professionnelle n'implique pas *de facto* la maîtrise de tous les savoirs sous-jacents. En effet notre mission est certes de permettre à des étudiants de trouver rapidement un emploi mais elle est également de construire des individus en mesure de penser et d'évoluer dans une société en constante mutation. Dans ce cas, il conviendrait davantage d'envisager le projet uniquement comme l'un des outils pédagogiques disponibles permettant l'acquisition de compétences 'tout court', c'est-à-dire comme le moyen de transposer des savoirs acquis et maîtrisés dans une situation concrète, professionnelle ou pas. Comme le signale Philippe Perrenoud :

32 Citons, par exemple :

RICHARDS Rebecca Anne, Gestion de la performance, coll. GRH, Brossard, Montréal, 2001, p. 17

« Les compétences de base sont les comportements et les compétences clés associés à l'emploi. Elles sont nécessaires pour atteindre les objectifs de l'entreprise ».

33 Il n'existe pas de définition unique et consensuelle de la notion de compétence qui n'intéresse que depuis récemment les chercheurs.

34 PECRESSE Valérie, La nouvelle licence, un diplôme pour l'emploi, discours du 17 décembre 2010,

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid54280/la-nouvelle-licence-un-diplome-pour-l-emploi.html>, site consulté le 9 mars 2011

« Lorsque les étudiants arrivent à l'Université, ce ne sont pas tant les savoirs, qui leur font défaut, que des compétences de haut niveau : lire vite, prendre des notes utilisables, voire communicables ; dégager les idées essentielles et la structure d'un texte ; construire une carte conceptuelle ; établir et retrouver des références ; formuler des observations ou des hypothèses ; rédiger une synthèse, une fiche ou un résumé adaptés à une fonction précise ; organiser son travail, coopérer, gérer sa documentation, mener un débat, construire un exposé efficace, ou tout simplement (?) apprendre, identifier ses erreurs, ses doutes, ses tics, ses limites, ses incompréhensions pour y travailler »³⁵.

35 PERRENOUD Philippe, Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes, dans BENTOLILA Alain, Savoirs et savoir-faire, Nathan, 1995, p. 74