

Article

« La pédagogie de projet au Québec : une pratique pédagogique aux multiples visages »

Marie-Hélène Guay

Québec français, n° 126, 2002, p. 60-63.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/55844ac>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

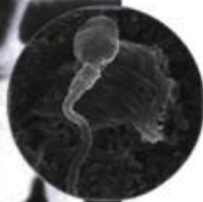
Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org



Collage de Man Ray, Frontispice de Minotaure, n° 3-4, décembre 1933

Actuellement, la pédagogie de projet est projetée à l'avant-scène au Québec. Cette pratique pédagogique organise l'enseignement de façon à faire vivre aux élèves un ensemble d'activités d'apprentissage qui vise une réalisation précise. Elle est associée à l'actuelle réforme en éducation qui valorise la construction des connaissances chez l'élève par le biais d'interactions diversifiées et signifiantes avec le milieu. Au-delà de cette caractérisation générale qui semble faire consensus, cette pratique suscite plusieurs interrogations en milieu scolaire. Qui devrait initier le projet : l'enseignante ou les élèves ? Quelles sont les étapes précises de réalisation d'un projet ? Quels sont les outils privilégiés de la pédagogie de projet ? Dans la foulée d'une



recherche antérieure, nous avons effectué une revue de la littérature québécoise consacrée à la pédagogie de projet afin de trouver réponses à ces questions. Dans ce qui suit, nous présentons certains éléments clés de cette synthèse susceptibles d'éclairer les enseignants intéressés par ce type particulier de pratique pédagogique.

MARIE-HÉLÈNE GUAY*

LA PÉDAGOGIE DE PROJET AU QUÉBEC

Une pratique pédagogique aux multiples visages



Une pluralité de modèles québécois de pédagogie de projet

Dès la fin du XIX^e siècle, la pédagogie de projet a été expérimentée en Europe et aux États-Unis par plusieurs grands pédagogues dont Freinet, Decroly, Kilpatrick et Dewey. Au Québec, c'est à la fin des années 1960 qu'apparaît la pédagogie de projet dans les écrits de recherche. C'est à partir de cette époque que des enseignants, des conseillers pédagogiques et des chercheurs s'intéressent plus particulièrement à cette pratique pédagogique. Ils expérimentent et proposent alors différents modèles de pédagogie de projet, c'est-à-dire des démarches précises et détaillées qui guident la mise en œuvre d'un projet en classe. Plusieurs modèles sont publiés dans des

revues, des manuels ou des ouvrages à caractère pédagogique. Certains s'adressent spécifiquement aux élèves du préscolaire (Pelletier) ou du primaire (Desrochers-Brazeau, Durand, Ferdinand et al.), tandis que d'autres disent convenir aux différents ordres d'enseignement (Francoeur-Bellavance).

Le tableau suivant présente succinctement quelques-uns des modèles québécois de pédagogie de projet. Pour chacun d'eux, nous précisons 1) le ou les auteurs ; 2) l'appellation associée à la démarche en projet ; et 3) les principales étapes proposées pour mener à bien un projet avec un groupe d'élèves. Tel que l'illustre ce tableau, il existe plusieurs démarches distinctes pour orienter la réalisation d'un projet en classe.



MODÈLES QUÉBÉCOIS DE PÉDAGOGIE DE PROJET

PROJET THÉMATIQUE ET INTERDISCIPLINAIRE

Aline Desrochers-Brazeau

- 1 Étape d'exploration
- 2 Étape d'exploitation
- 3 Étape d'assimilation
- 4 Étape d'accommodation
- 4 Étape d'adaptation

D'après « L'interdisciplinarité : Cahiers pratiques », Québec français, Logiques, 1997.

PROJET THÉMATIQUE À CARACTÈRE INTERDISCIPLINAIRE

Marcel Robillard

- 1 Phase d'exploration
- 2 Phase d'exploitation
- 3 Phase d'organisation et de collecte d'informations
- 4 Phase de traitement de l'information et de productions diversifiées
- 5 Phase de diffusion

D'après « Une démarche d'organisation d'un projet thématique à caractère interdisciplinaire », Québec français, 1994.

PÉDAGOGIE DE PROJET

Micheline-Johanne Durand

- 1 Présentation du projet
- 2 Planification de la cueillette de données
- 3 Collecte de données
- 4 Traitement de l'information
- 5 Communication

D'après <http://csaffluents.qc.ca> dans « La fenêtre pédagogique ».

L'ACTIVITÉ-PROJET

Danièle Pelletier

- 1 Présentation
- 2 Réalisation
- 3 Évaluation

D'après *Activité-projet : Le développement global en action*, Modulo, 1998.

UNE DÉMARCHÉ DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES RÉELS

Charles De Flandre

- 1 Précision du problème à résoudre
- 2 Classification du ou des buts à atteindre
- 3 Élaboration d'un plan organisationnel
- 4 Sélection des tâches à accomplir
- 5 Choix des élèves des tâches à faire + échéancier
- 6 Réalisation des activités
- 7 Objectivation de chaque activité
- 8 Évaluation individuelle et collective des apprentissages
- 9 Résolution du problème
- 10 Évaluation du projet

D'après « Une démarche de résolution de problèmes réels », *Interdisciplinarité : Différents points de vue*, Mondia, 1986.

LA PÉDAGOGIE DE PROJET COLLECTIF

Marie-Thérèse Ferdinand et al.

- 1 Démarrage et adoption du projet collectif (7 étapes)
- 2 Élaboration du projet collectif (9 étapes)
- 3 Réalisation du projet collectif (7 étapes)

- 4 Communication du projet collectif (10 étapes)
- 5 Bilan du projet collectif (4 étapes)

D'après *Vivre la pédagogie de projet collectif*, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

LA DÉMARCHÉ D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES OU LE PROJET TRANSDISCIPLINAIRE

Suzanne Francoeur-Bellavance

TEMPS GLOBAL

- 1 Inventaire des connaissances, des intérêts et des interrogations
- 2 Regroupement et catégorisation des idées
 - Émergence de projets

TEMPS ANALYTIQUE

- 1 Précision du but
- 2 Recherche et collecte de données
- 3 Traitement des données

TEMPS SYNTHÉTIQUE

Communication et action

ÉVALUATION

Interrogation méthodologique

D'après *Le travail en projet : Une stratégie pédagogique transdisciplinaire*, Longueuil, Intégra, 1997.

L'APPRENTISSAGE PAR PROJETS

Lucie Arpin et Louise Capra

- 1 Élaboration d'un projet collectif
 - Exploration du projet collectif
 - Formation des ensembles et choix du thème intégrateur
 - Précision des intérêts et des questionnements

- Identification des apprentissages reliés au développement cognitif, personnel et social des élèves

- 2 La réalisation des projets personnels
 - Conception des projets
 - Réalisation des projets

- 3 La communication et le partage des apprentissages
 - Présentation des découvertes et des apprentissages
 - Enrichissement du projet collectif

D'après *L'apprentissage par projets*, Chenelière/McGraw-Hill, 2001

LE PROJET D'INTÉGRATION

Colette Bouchard et Pierre Angers

- 1 Exploration du champ d'étude
- 2 Choix du thème intégrateur
- 3 Détermination des pistes et des groupes de recherche
- 4 Collecte et classement des données
- 5 Choix des objectifs d'apprentissage
- 6 Conception, élaboration et exécution des projets particuliers
- 7 Présentation des projets particuliers
- 8 Agencement des projets particuliers dans le projet collectif
- 9 Présentation de l'œuvre commune
10. Évaluation continue

D'après *L'activité éducative, une théorie, une pratique : La mise en œuvre du projet d'intégration*, Bellarmin, 1984.

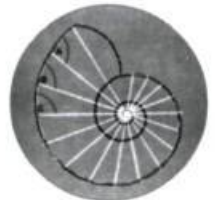
De multiples dénominations

Plusieurs distinctions se dégagent de l'examen des différents modèles de pédagogie de projet proposés au Québec. D'abord, on constate que les dénominations données à cette pratique pédagogique sont multiples et distinctes. Par exemple, Francoeur-Bellavance qualifie son modèle de « projet transdisciplinaire » alors qu'Arpin et Capra parlent d'un modèle d'« apprentissage par projet », « Pédagogie du projet », « pédagogie par projet », « projet d'intégration », « travail en projet », « projet d'intégration des matières » sont également quelques-unes des dénominations utilisées pour décrire la pratique pédagogique qui propose que les élèves vivent un ensemble d'activités d'apprentissage focalisées vers une réalisation spécifique.

Différentes étapes de mise en œuvre

En plus de revêtir des appellations différentes, les modèles proposés pour mettre en œuvre un projet en classe comportent des étapes dont la quantité comme la dénomination varient. Selon les modèles, les étapes d'actualisation d'un projet varient de trois à dix et sont désignées de façons distinctes. Par exemple, Desrochers-Brazeau suggère cinq étapes : « exploration », « exploitation », « assimilation », « accommodation » et « adaptation », alors que Pelletier préconise trois phases : « présentation », « réalisation » et « évaluation ».

Un examen attentif de l'ensemble des modèles permet toutefois de dégager quatre grandes phases communes qui caractérisent la réalisation d'un projet en classe :



une phase de *définition*, une phase de *planification*, une phase de *réalisation* et une phase de *communication* du projet. Elles sont désignées et réparties différemment selon chacun des modèles.

Des projets de nature différente

Les modèles de pédagogie de projet sont distincts au plan de leurs dénominations et de leurs étapes de mise en œuvre. Ils se distinguent aussi au regard de la nature des projets qu'ils permettent de générer. D'abord, la plupart des modèles balisent la réalisation de projets interdisciplinaires, c'est-à-dire qui mettent à contribution plusieurs disciplines ou matières. On constate toutefois que ce n'est pas systématiquement le cas. Les écrits sur la pédagogie de projet font aussi état de la mise en œuvre de projets disciplinaires, c'est-à-dire de projets qui impliquent une seule discipline ou matière. Ensuite, les différents modèles induisent des projets de types individuel, en équipe et/ou collaboratif ou collectif. Certains modèles permettent la réalisation de ces différents types de projets alors que d'autres visent la réalisation de projets d'un type particulier. Il est également important de noter que les différents modèles engendrent des projets à court, à moyen ou à long terme. La réalisation d'un projet peut donc s'étendre sur quelques jours, quelques semaines ou quelques mois. Enfin, l'étude des différents modèles révèle qu'un projet peut être mis en œuvre à l'échelle d'une classe, d'un cycle ou d'une école.

Dans le but de synthétiser les différents types de projets qui peuvent être générés par les modèles québécois, nous proposons de considérer quatre dimensions pour caractériser la nature d'un projet spécifique.

Différentes valeurs pédagogiques

Aux différents modèles québécois de pédagogie de projet sont associées des valeurs pédagogiques distinctes. C'est ce que révèle l'étude des modèles à la lumière de la typologie des valeurs pédagogiques proposée par Tardif. Chaque modèle, selon les conceptions de l'apprentissage, de l'élève, de l'enseignant, de l'évaluation et des outils pédagogiques qu'il véhicule, est situé sur un continuum qui relie deux pôles de valeurs. L'auteur qualifie ces deux pôles de valeurs de « paradigme de l'enseignement » et de « paradigme de l'apprentissage ».

Le modèle de pédagogie de projet d'Angers et Bouchard se rapproche davantage des valeurs associées au « paradigme de l'apprentissage » au regard de ses conceptions de l'apprentissage, de l'élève et de l'enseignant. En effet, alors que ce modèle propose un processus de codécision, enseignant-élèves, de l'objet, de la nature et des modalités du projet, celui de Desrochers-Brzeau implique la proposition aux élèves d'un projet dont la nature et les modalités sont prédéterminées par l'enseignante. Une autre distinction s'observe au plan des valeurs pédagogiques entre le modèle de De Flandre et celui d'Arpin et Capra. Leurs modalités respectives d'évaluation du projet en témoignent. Alors que De Flandre propose des modalités d'évaluation en fin de projet, Arpin et Capra prévoient des moments et des outils d'évaluation en cours d'apprentissage ainsi qu'à la fin du projet. Les outils privilégiés par chacun des modèles témoignent également de valeurs pédagogiques distinctes. Par exemple, lors de la définition du projet, certains modèles privilégient le remue-méninges, la carte d'exploration, les réseaux sémantiques qui laissent une large place aux intérêts et aux choix des élèves. En ce sens, ils favorisent davantage les valeurs associées au « paradigme de l'apprentissage » que d'autres qui proposent de démarrer les projets à l'aide d'éléments déclencheurs (ex. : film, texte, événement) afin d'orienter davantage le thème du projet.

La figure de la page suivante illustre les modèles québécois de pédagogie de projet selon les valeurs pédagogiques qu'ils privilégient. Nous constatons que les différents modèles peuvent être regroupés en quatre ensembles distincts situés à un point précis du continuum des valeurs associées à l'enseignement-apprentissage.

L'enseignante confrontée à la pluralité

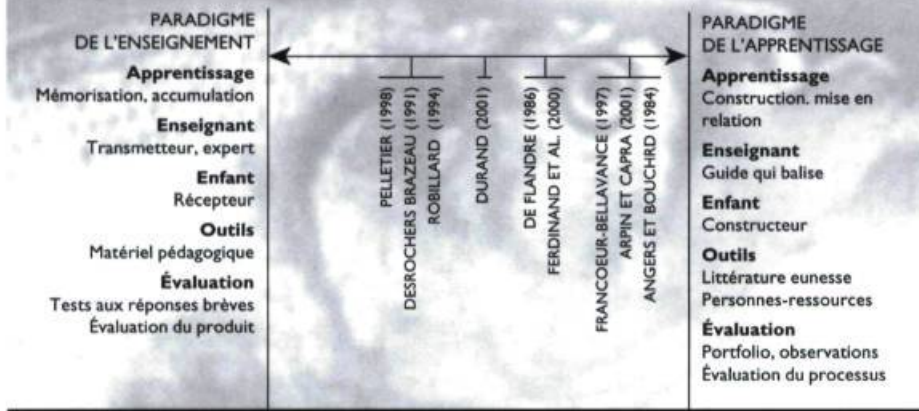
Une recension des écrits au Québec sur le sujet révèle qu'il n'existe pas UNE façon de faire de la pédagogie de projet, mais PLUSIEURS façons différentes d'initier un projet en classe avec des élèves. Plusieurs modèles de pédagogie de projet aux dénominations et aux étapes distinctes ont été proposés au Québec au cours des dernières décennies. Véhiculant des valeurs

QUATRE DIMENSIONS POUR CARACTÉRISER LA NATURE D'UN PROJET



- | | | | |
|---|----------|---------------------|---------------------|
| 1 | CONTENU | disciplinaire | interdisciplinaire |
| 2 | APPROCHE | individuel | en équipe |
| 3 | DURÉE | à court terme | à moyen terme |
| 4 | MILIEU | de classe | de cycle |

DIFFÉRENTS MODÈLES DE PÉDAGOGIE DE PROJET SELON LES VALEURS PÉDAGOGIQUES PRIVILÉGIÉES



pédagogiques sensiblement différentes, ils permettent de générer des projets de nature différente. Qui devrait initier le projet : l'enseignante ou les élèves ? Quelles sont les étapes précises de réalisation d'un projet ? Quels sont les outils privilégiés de la pédagogie de projet ? Chaque modèle apporte des réponses distinctes à ces questions. Il revient à l'enseignante de juger de l'intérêt et de la pertinence d'un modèle selon, notamment, les caractéristiques et les préalables de ses élèves, les objets d'apprentissage ciblés, le temps et les ressources disponibles, ses valeurs pédagogiques, son expertise en pédagogie de projet et la nécessité de varier les types de projet pour éviter une certaine monotonie souvent préjudiciable à l'intérêt et à la réussite des élèves. Les différents modèles doivent être perçus comme autant d'outils possibles pour permettre à l'enseignante d'adapter ses interventions aux caractéristiques de chaque situation pédagogique où se déroule le processus d'enseignement-apprentissage.

* Marie-Hélène Guay est enseignante à la Commission scolaire des Trois-Lacs, Vaudreuil-Dorion.



Références

- ANGERS, P. et C. BOUCHARD, *L'animation de la vie de la classe*, vol. 7, Montréal, Bellarmin, 1993, 189 p.
- _____, *L'activité éducative, une théorie, une pratique : La mise en œuvre du projet d'intégration*, Montréal, Bellarmin, 1984, 130 p.
- ARPIN, L. et L. CAPRA, *L'apprentissage par projets*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 258 p.
- DE FLANDRE, C., « Une démarche de résolution de problèmes réels », *Liaisons*, vol. 10, n° 2, 1986, p. 17-29.
- DE FLANDRE, C., L. CHARBONNEAU, et G. THIBERT, « L'approche interdisciplinaire : une démarche pédagogique basée sur la résolution de problèmes réels », dans De Flandre, C., Desrochers-Brazeau, A., Bouchard, C. et al., *Interdisciplinarité : différents points de vue*, Laval-Montréal, Mondia/C.P.I.Q., 1986b, p. 26-39.
- DESROCHERS-BRAZEAU, A., *L'interdisciplinarité : cahiers pratiques de Québec Français*, Montréal, Logiques, 1997, 90 p.
- DURAND, M. J., « Fenêtre pédagogique », <http://www.csaffluents.qc.ca> (page consultée le 29 novembre 2001).
- FERDINAND, M.-T. et al., *Vivre la pédagogie de projet collectif*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000, 144 p.
- FRANCOEUR-BELLAVANCE, S., *Le travail en projet : Une stratégie pédagogique transdisciplinaire*, Longueuil, Intégra, 1997, 137 p.
- GUAY, M.-H., *L'approche interdisciplinaire de l'enseignement du français langue maternelle dans les classes du primaire au Québec : État de la question, appréciation critique et voies de recherche*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1996, 155 p.
- PELLETIER, D., *Activité-Projet : Le développement global en action*, Mont-Royal, Modulo, 1998, 232 p.
- ROBILLARD, M., « Une démarche d'organisation d'un projet thématique à caractère interdisciplinaire », *Québec français*, n° 95, 1994, p. 45-49.
- _____, « Les oiseaux migrateurs », *Québec français*, n° 95, Cahier pratique n° 60, 1994, p. 55-59.
- TARDIF, J., « Le paradigme de l'apprentissage et l'approche par compétences » <http://www.reformell.qc.ca/materiel/ministere.htm> (page consultée le 5 décembre 2001).

