

Québec français



Le travail en projet

Suzanne Francoeur-Bellavance

Number 97, Spring 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44308ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Francoeur-Bellavance, S. (1995). Le travail en projet. *Québec français*, (97), 42-45.

Le travail en projet

par Suzanne FRANCEUR BELLAVANCE *

*Dans le cadre restreint de cet article, nous ne présentons que les éléments-clés de la stratégie du travail en projet. Dans le **Cahier pratique** de ce numéro de la revue, nous proposons certains outils de gestion de projets tels une planification globale, des suggestions d'interventions, l'interrogation méthodologique et des critères d'autoévaluation.¹*

Un projet consiste à donner une forme à un avenir proche ou éloigné, à envisager la transformation d'une réalité et à imaginer une situation dont on est l'acteur. Un projet, c'est ce qu'on a l'intention de faire, c'est une production en devenir ou une action en puissance. Il nécessite donc un choix de buts à poursuivre et, par conséquent, de la stratégie à élaborer, stratégie qui inclut des ressources, des savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) et des actions adaptées au but.

Travailler en projet, c'est se projeter dans le temps, avancer vers un but qu'on s'est fixé, prévoir un certain nombre de moyens et d'opérations pour l'atteindre, anticiper la démarche à utiliser et, finalement, aboutir à une production à présenter ou à une action à mener.

Le travail en projet requiert une méthodologie qui, agissant simultanément sur des contenus, des démarches et des attitudes, amène l'élève à fonctionner de façon créatrice et réfléchie dans un contexte où il y a interaction et régulation. Plusieurs démarches intellectuelles et socioaffectives (nous ne pouvons les développer dans cet article) s'appliquent consécutivement ou simultanément à la démarche globale unifiée du travail en projet.

La méthodologie proposée pour le travail en projet comporte quatre temps :

- un temps global d'exploration des connaissances et des intérêts ;
- un temps analytique de recherche de données et d'apprentissages spécifiques ;
- un temps synthétique de structuration et d'intégration des apprentissages ;
- un temps de communication et d'action.

■ TEMPS GLOBAL

Le temps global est une phase collective. C'est d'abord un temps d'inventaire et de mise en commun des intérêts, des connaissances ou des interrogations. Ensuite, l'accent est mis sur le regroupement de ces premières idées pour faire émerger des projets de classe, d'équipes ou personnels.

Inventaire des connaissances, des intérêts et des interrogations

Cette étape d'échanges et d'interrogations permet la confrontation de perceptions hétérogènes initiales, fournit un ensemble d'idées et favorise une approche globale de la situation.

Le rôle de l'enseignant dans cette phase est de susciter et de faciliter l'expression des idées par des techniques de remue-méninge. Il note, comme elles viennent et sans passer de commentaires hâtifs, les perceptions et les connaissances reliées à la situation de départ ainsi que les aspirations et les interrogations exprimées spontanément par les élèves.

Regroupement et catégorisation des idées

Lorsque le groupe est arrivé à un degré satisfaisant d'idées en termes quantitatif et qualitatif, l'enseignant aide les élèves à distinguer celles qui portent sur les connaissances actuelles de celles qui portent sur les intérêts et les interrogations.

En attribuant des propriétés aux différents éléments de la liste, les élèves arrivent à former des associations entre des éléments, à les regrouper de façon cohérente et à repérer des thèmes généraux pour catégoriser chaque regroupement.

Émergence de projets

Lorsque tous les ensembles sont formés, les élèves expriment leurs réactions, leurs appréciations et leurs préfé-

rences à l'égard des regroupements établis. L'enseignant a pour rôle de les faire réfléchir sur les possibilités et les limites de projet de chaque ensemble identifié et de favoriser l'éclosion de cinq ou six projets susceptibles de conduire à des développements intéressants dans un projet de classe et dans des projets de groupes.

Après un temps de réflexion et de discussion plus ou moins long selon l'ampleur des projets qui semblent se dessiner, chaque élève arrête son choix sur un ou deux regroupements. Des équipes de quatre ou cinq élèves, hétérogènes sur les plans de la personnalité et du potentiel créateur, se forment et rencontrent l'enseignant pour faire un survol des possibilités et des limites de leur choix avant de préciser définitivement le projet.

Pour l'ensemble du projet, l'enseignant et les élèves établissent un premier réseau de leurs compétences (sociales, artistiques, sportives, communicatives, etc.) afin d'instaurer un système de consultation et d'entraide dans la classe. Chacun est alors reconnu par les autres, au moins dans un domaine .

■ TEMPS ANALYTIQUE

La phase analytique est une phase de recherche et d'apprentissage, un temps d'analyse d'une réalité pendant laquelle l'élève :

- doit préciser le but du projet à partir de l'intention commune de la classe et du regroupement choisi dans le temps global ;
- doit faire une collecte de données en fonction du but donné au projet ;
- doit comprendre et analyser les données recueillies.

Pour réaliser ces étapes importantes du projet, les membres de chaque équipe se répartissent les tâches, décident d'un mode de fonctionnement et tiennent à jour un cahier personnel de projets. Ce cahier permet à chaque élève d'autoévaluer son travail, à l'enseignant de le suivre de plus près et aux parents de constater le travail accompli par leur enfant.

Précision du but

Le but du projet est ce qui construit son sens. Il est donc une condition essentielle à sa réalisation.

Pour les aider à formuler clairement le but à atteindre, l'enseignant invite d'abord les élèves de chaque équipe à partager ce qu'ils savent et ce qu'ils aimeraient savoir du regroupement thématique choisi. Ensuite, par son questionnement, il incite chaque équipe à se fixer un but qui devrait déboucher sur des éléments **neufs**, donc sur des apprentissages. Ce n'est pas un projet si d'emblée les élèves connaissent déjà les résultats ou s'ils peuvent trouver rapidement une réponse à une question précise .

Comme la mise en oeuvre du projet nécessite une clarification des tâches individuelles et collectives, il est

conseillé d'inscrire bien en vue le but du projet, le nom des membres de chaque équipe et, dès qu'elles sont partagées, les principales tâches de chacun. D'ailleurs, une première partie d'un contrat évolutif pourrait se situer à cette étape. Dans cette approche, le contrat désigne une adhésion au projet et suppose la négociation dans l'équipe, la prise de décision et l'engagement de chaque membre.

Recherche et collecte de données

Les élèves doivent d'abord trouver les sources d'information et identifier, dans ces sources, les données dont ils ont besoin. Ensuite, ils doivent prélever ces données pour éventuellement les classer et déterminer les relations qui les unissent.

Cette collecte de données sollicite plusieurs stratégies. Le choix des stratégies qui conviennent vont naturellement dépendre du temps que les élèves peuvent consacrer à cette étape, des conditions matérielles dont ils disposent et des possibilités qu'ils ont d'en parler à d'autres.

Selon le but à atteindre, les principales stratégies à solliciter dans la collecte de données sont l'observation, l'expérimentation, la consultation de personnes, l'écoute, la recherche documentaire. La prise de notes s'avère alors l'une des capacités méthodologiques importantes à développer tout au long de la collecte des données.

Les élèves sont appelés à s'informer, à comparer, à classer, à mettre en relation et à analyser diverses données, à confronter leur point de vue, à anticiper des résultats ou des actions à entreprendre :

- par des expériences personnelles reposant sur l'observation ou l'expérimentation ;
- par la consultation de personnes au moyen d'entrevues, d'interviews ou de sondages ;
- par l'étude de documents écrits (livres, journaux, revues...), ou sonores (bruits, musique, chansons, conférences, interventions orales...), ou audio-visuels (diaporamas, vidéos, films...), ou visuels (photos, peintures, cartes, collections...) ou informatisés (banques de données...).

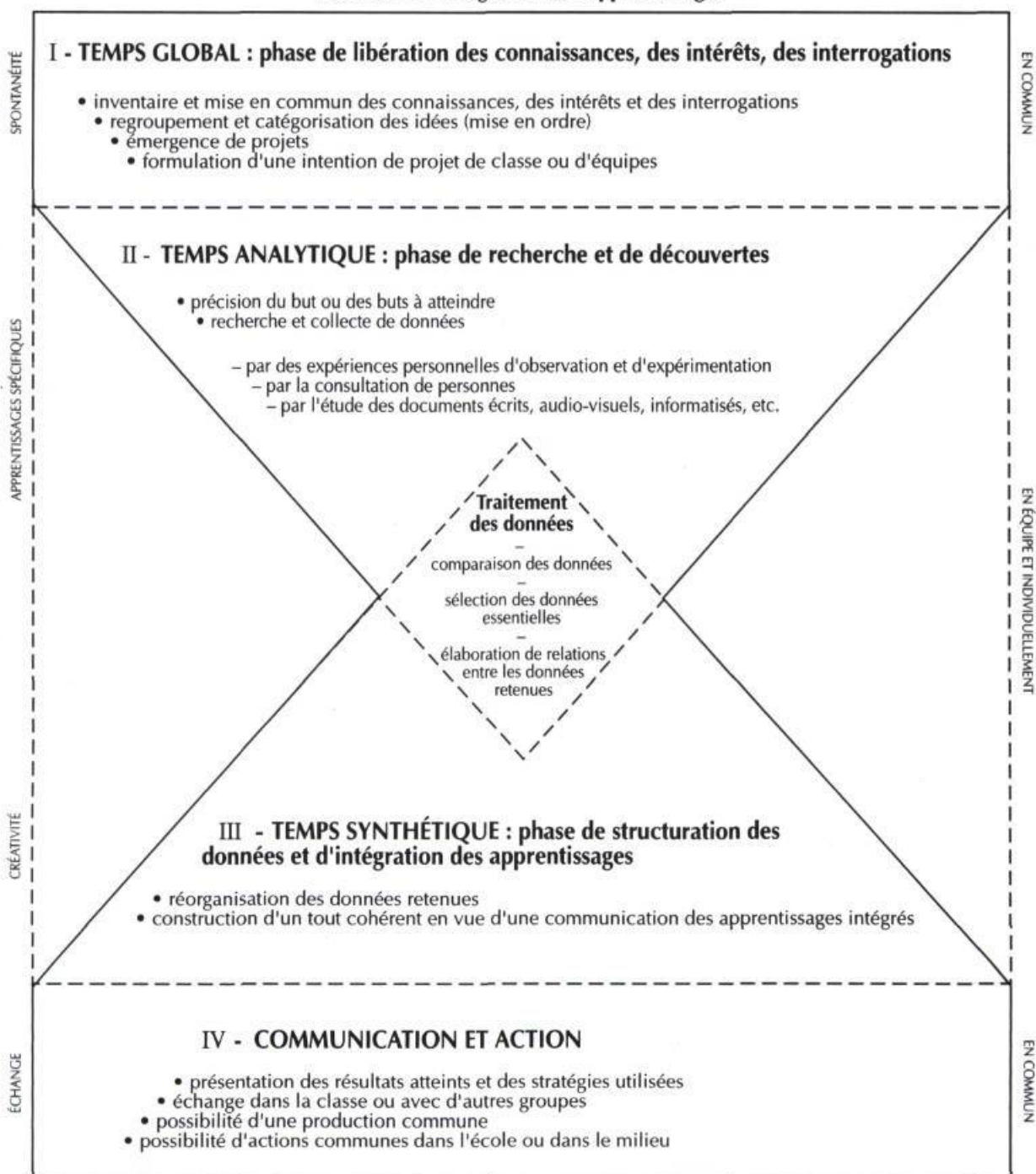
Dans certaines équipes, l'enseignant peut intervenir afin d'aider à la répartition des tâches et de faire sentir l'apport indispensable de chaque membre dans l'équipe. L'enseignant observe, interroge, ramène sans cesse les équipes au but de leur projet et recueille des éléments en vue de l'objectivation collective et des pauses méthodologiques.

Traitement des données

Les élèves doivent avoir clairement à l'esprit le but et les critères à partir desquels ils sélectionneront les données les plus importantes parmi celles déjà recueillies. L'enseignant doit les leur rappeler pour s'assurer qu'ils ne perdent pas le sens de leur projet. Ils peuvent alors prendre plus facilement les décisions sur le caractère essentiel de leurs données et apprendre vraiment à coordonner le processus mis en oeuvre au but fixé.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE DU TRAVAIL EN PROJET

Démarche d'intégration des apprentissages



Suzanne Franceur Bellavance (1995)

Pour traiter les données, les élèves se familiarisent avec les éléments nouveaux, comparent leurs données, sélectionnent celles qui répondent le mieux au but fixé, les interprètent, en élaborent des prolongements, dégagent des conséquences et portent des jugements. C'est une étape plus difficile pour les élèves qui ont pris l'habitude de chercher

dans des livres et de copier directement de l'information trouvée et choisie à l'aveuglette sur un sujet souvent imposé.

■ TEMPS SYNTHÉTIQUE

Comme le passage de l'état initial au but à atteindre implique une réorganisation, une restructuration, une syn-

thèse des données recueillies par les membres de chaque équipe, il est important de prévoir des moments d'intégration des apprentissages effectués.

Ces moments permettent de réorganiser les idées et les éléments dans un tout cohérent de manière à laisser la trace de l'ensemble des apprentissages faits. Cette construction doit tenir compte du but poursuivi, convenir au type de résultats, prévoir un ordre de présentation des données et respecter les règles qui président à l'emploi de la forme de communication choisie.

Cette réorganisation sous une forme nouvelle favorise la créativité. Elle permet aussi à des élèves qui ont des talents particuliers de les découvrir, de les utiliser et de les développer davantage. De plus, elle leur fait prendre conscience de l'importance de chacun pour former une équipe créatrice d'un nouveau tout jamais présenté.

Cette synthèse des données recueillies pendant le projet devrait conduire l'élève à une autre synthèse, celle qui lui permet d'intégrer des éléments neufs à l'ensemble de ses connaissances et qui le conduit à une action progressivement plus adaptée.

Communication et action

C'est la présentation des résultats (produit) mais aussi des « comment je suis arrivé à » (stratégies et processus utilisés pour atteindre le but). La forme de communication choisie à l'étape de la synthèse fait état des apprentissages réalisés pendant le projet. Chaque équipe présente le nouveau tout sous la forme qui convient bien au projet, au type de résultats et à la clientèle à laquelle il est présenté.

La communication des résultats donne parfois lieu à des échanges très intéressants entre les élèves. Les questions posées sont souvent la source de rebondissements sur le plan de l'enquête et fournissent de nouveaux sujets de curiosité. La tolérance aux critiques et la reconnaissance du droit à des opinions différentes sont deux autres apprentissages importants que les élèves peuvent faire grâce aux discussions.

La plupart des projets de classe débouchent souvent, par exemple, sur une production finale présentée à d'autres élèves de l'école et aux parents (exposition, spectacle...) ou sur l'école hors les murs (étude du milieu, classe-neige, voyage...) ou sur une action à entreprendre en classe, à l'intérieur de l'école ou dans le quartier (discipline dans l'école, services communautaires...)

Les résultats, en plus de la forme de réalisation du projet, sont le témoignage de tout un processus qui a permis à l'élève de se construire des outils pour apprendre.

La fierté et la satisfaction apparentes que retirent les élèves à la fin d'un projet tiennent surtout au pouvoir qu'ils se sont donné sur leurs apprentissages.

■ ÉVALUATION

L'évaluation dans le travail en projet est un souci constant, de la conception à la mise en pratique, à l'aboutissement du projet. Les critères d'évaluation de la démarche sont en fait les critères de réalisation des projets.

Au début du projet, l'élève pense à des critères de réussite de ses tâches et planifie certaines activités en fonction du but qu'il prend réellement en compte.

Pendant la réalisation du projet, l'élève prend note de ce qu'il fait à partir de critères de progrès déjà connus. Les pauses méthodologiques et le questionnement de l'enseignant le renvoient constamment à ses actions et lui font constater son évolution et ses manques à combler.

À la fin du projet, l'élève évalue ce qu'il a fait, repère des écarts par rapport au résultat attendu et se donne certains défis à relever pour les prochains projets.

Dans cette perspective, l'évaluation est centrée sur ce qui se passe **entre** ce qui a été prévu (but, règles de fonctionnement, structures d'organisation, moyens, résultats escomptés...) et ce qui a été réalisé (apprentissages faits, résultats atteints, effets produits).

Interrogation méthodologique

Dans le travail en projet, les questions d'ordre méthodologique fournissent les lignes directrices pour planifier et réaliser le projet. Ces questions sont source de progrès dans l'apprentissage à chaque fois qu'elles font réfléchir l'élève sur sa démarche, qu'elles lui font prendre du recul par rapport à ses actions et qu'elles suscitent des déséquilibres qui l'incitent à dépasser son état actuel pour chercher des solutions nouvelles.

Un des savoir-faire à développer chez l'enseignant qui veut travailler en projet est de pouvoir interroger l'élève pour le faire avancer dans sa démarche d'apprentissage et l'amener à examiner différentes stratégies et alternatives, l'aider à se donner une méthode de travail et à interagir avec les membres de son équipe, l'amener à faire des choix, à agir en fonction de ces choix et en évaluer les résultats.

L'enseignant introduit des pauses méthodologiques tout au long de la démarche du projet. L'élève s'exprime alors sur la manière dont il s'y est pris pour effectuer telle ou telle étape, décrit les démarches et les outils qu'il envisage d'utiliser ou demande aux autres comment il pourrait s'y prendre. Ce travail méthodologique fait corps avec la démarche proposée et représente, dans son ensemble, l'apprentissage lui-même.

Dans cette vision socio-constructiviste, l'enseignant devient un interrogateur méthodologique attentif qui développe chez ses élèves non pas des stratégies algorithmiques qui court-circuitent souvent leur démarche d'apprentissage, mais des stratégies plus heuristiques, des stratégies cognitives et métacognitives. Le but ultime est de rendre les élèves capables de s'interroger eux-mêmes et de piloter leurs apprentissages.

* **Conseillère pédagogique,
Commission scolaire de l'Eau-Vive.**

NOTE

1. L'auteure publiera prochainement un ouvrage complet sur le travail en projet.