

Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique

Elke Nissen, Katrin Henze

► **To cite this version:**

Elke Nissen, Katrin Henze. Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique. Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2013, Apprendre à s'autoformer en langues: approches créatives et outils numériques, pp.129-141. <edutice-00978045>

HAL Id: edutice-00978045

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00978045>

Submitted on 14 Apr 2014

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.

Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique

PAR ELKE NISSEN, KATRIN HENZE UNIVERSITÉ GRENOBLE-ALPES

Résumé

L'enseignement de l'allemand au sein du service des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) de l'université Stendhal Grenoble 3 (prochainement Grenoble-Alpes) s'inscrit, pour une partie de plus en plus large, dans un certain type de perspective actionnelle : la démarche par projets. A la lumière de la (brève) présentation de quatre projets, dont certains sont transversaux et communs à plusieurs cours, cet article est l'occasion de s'interroger sur le soutien à l'autonomie – ou à l'autonomisation – des étudiants et, de manière contrastive, le nécessaire apport par l'étudiant en termes d'autonomie et de créativité dans le cadre de ces projets.

Mots-clés

Démarche par projets, autonomie, créativité

1. Introduction

La démarche par projets a pendant un certain temps eu la réputation d'être profitable exclusivement pour un public en difficulté (Bordallo, Ginestet, 1993). De manière contradictoire, d'autres enseignants (dont des collègues proches) estiment que cette démarche ne convient pas à des apprenants avec un très faible niveau de langue... Et si elle convenait potentiellement à tous, à condition de l'adapter aux besoins et aux difficultés des apprenants ? C'est ce que permettent de penser les quelques projets qui représentent le point de départ du présent article, dont certains ont été réalisés avec des apprenants allant d'un niveau débutant (A0 à A1) jusqu'à un niveau avancé (C1).

Ce type de pédagogie est active et se base sur une vision constructiviste de l'apprentissage. Certes, les apprenants doivent avoir un niveau minimal d'autonomie pour être acteurs de leur apprentissage et le construire. Mais quels types d'autonomie sont sollicités dans le cadre d'une démarche par projets ? Et, dans la mesure où l'auto-

mie « ne se décrète pas » (Springer 1996 : 235), par quel soutien l'enseignant aide-t-il les apprenants à construire les compétences nécessaires ? Comment la créativité, ou compétence créative, en tant que l'une des compétences nécessaires à la réalisation des projets, intervient-elle ? Deux types de données nous permettront de répondre à ces questions : les scénarios pédagogiques proposés pour les différents projets, ainsi que le point de vue des étudiants, recueilli au moyen de deux questionnaires.

1.1. Caractéristiques d'une démarche par projets

Dans une démarche par projets, l'action de l'apprenant est finalisée, autrement dit orientée vers un but. Cela s'oppose à une approche dans laquelle les objets d'apprentissage seraient découpés et hiérarchisés à des fins de transmission, avec un objectif parfois non explicité. Ici au contraire, la réalisation du projet permet de voir à l'apprenant pourquoi il fait ou apprend telle ou telle chose. Le projet demande généralement l'accomplissement de plusieurs étapes (ou sous-tâches) successives ; les différentes étapes étant liées entre elles par la thématique ainsi que par la logique du projet (cf. Nissen 2011). La réalisation de projets trouve son origine dans le « learning by doing » (apprendre en faisant) qu'a cherché à promouvoir Dewey, il y a bien plus de 100 ans déjà (Dewey, 1960, première édition en 1900). Elle représente aujourd'hui l'une des formes possibles de la perspective actionnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues, qui poursuit cette même visée : la réalisation (commune) de tâches en langue étrangère dans le cadre d'un enseignement à pour objectif de faire apprendre aux apprenants à réaliser (conjointement) des tâches en langue étrangère (Conseil de l'Europe, 2001). Les projets font appel à la coopération et à la collaboration, car ils impliquent « très fortement un collectif d'élèves en vue de la réalisation d'un produit déterminé sur une durée relativement longue » (Puren 2002 : 7) ; la taille des groupes étant dans notre cas en général de 3 étudiants et la durée des projets allant de 2 à 8 semaines (à raison de 2 heures de cours hebdomadaires, plus le travail fourni par les étudiants entre les cours).

A la différence de la réalisation d'un projet en dehors du cadre pédagogique, la démarche par projets se base ici sur le principe d'exploration : l'apprenant avance par tâtonnements et a le droit à l'erreur. Cela signifie que l'enseignant ne planifie pas tout ; il doit « accepter la négociation des moyens et parfois des objectifs » (Bordallo, Ginestet, 1993 : 155), car « idéalement, ce sont les apprenants eux-mêmes qui ont les idées pour le projet » (Reinhardt, 2009 : 46). Dans les scénarios pédagogiques que nous exposons dans la partie suivante, les étudiants ont le choix de leurs partenaires dans le petit groupe, parfois celui des critères d'évaluation, et partiellement celui des moyens et de la thématique, tandis que les enseignants déterminent les objectifs, le « cahier des charges » du produit attendu, l'outil technologique à uti-

liser, ainsi que le calendrier. Il s'agit par conséquent d'une autodétermination partielle. C'est pour cette raison que nous utilisons dans cet article le terme « démarche par projets » et non « pédagogie de projet », qui demanderait selon les auteurs que nous venons de mentionner une autodétermination plus forte¹.

Comme on le perçoit facilement à travers cette caractérisation de la démarche par projets, le rôle de l'enseignant, en tant que soutien, est essentiel : il doit maîtriser la métaplanification, indiquer aux apprenants les contraintes et les moyens mis à disposition, préparer des aides et activités pour les éléments qui posent problème, éventuellement en différenciant en fonction des besoins divers des apprenants, donner du feedback, stimuler l'entraide et la prise de distance, etc. La taille de la ligne « aide(s) » dans les figures 1, 3, 4 et 5 illustre l'importance de son rôle.

Dans notre cas, il fournit également des explications sur l'utilisation des outils numériques intégrés. Si tous ces projets ont recours au numérique, c'est en effet parce que celui-ci facilite l'enregistrement audio ou vidéo, la duplication et le partage des fichiers, permet le montage, voire leur diffusion, et que ce recours a par conséquent été jugé opportun par les enseignants de ces cours qui sont par ailleurs entièrement présentiels (à l'exception d'un seul, qui est hybride et donc déjà fortement médiatisé).

1.2. Pourquoi mettre en place cette démarche au Lansad ?

Un enseignant qui met en œuvre un projet avec ses apprenants se situe lui-même dans une démarche de projet. Mais tandis que « les élèves sont orientés par la tâche à accomplir, l'enseignant, lui, doit être orienté par les objectifs d'apprentissage à faire acquérir » (Bordallo, Ginestet, 1993 : 64). Ainsi, il s'agit ici pour lui de mettre un accent particulier sur le travail de l'oral (expression, prononciation, prosodie) et, par ailleurs, nous le répétons, à amener les étudiants à savoir réaliser un projet faisant appel au moins partiellement aux mêmes compétences de manière autonome par la suite. Un autre objectif est de susciter l'intérêt et l'engagement des étudiants à travers des sujets créatifs.

En ce qui concerne les projets transversaux (cf. 2.1.), qui fédèrent ici jusqu'à 7 enseignants, ils permettent de soutenir la dynamique du groupe d'enseignants d'allemand Lansad (conformément à ce qu'avaient observé Nissen et Marquet, 2000, à l'occasion de l'introduction d'internet dans le secondaire) autour de la mise en place de ces projets communs : toutes les décisions, telles que la définition des objectifs, des dates, de l'élaboration du cahier des charges, etc. sont prises en commun). Une dynamique de partage d'idées (pour des activités), de ressources (supports, liens) et de savoir-faire (initiation à la manipulation des logiciels) se met en place.

2. Aperçu des différents projets

La publication du produit, voire sa diffusion publique, fait partie intégrante de ces projets. Dans les projets transversaux, le déroulement que nous indiquons pour chaque projet est celui de l'un des cours ; le scénario a partiellement varié dans les autres cours, en fonction du niveau des étudiants et des préférences pédagogiques de l'enseignant ; « le projet considéré comme une dynamique et non comme un système [pouvant] être défini (...) comme une succession de choix pour l'enseignant » (Bordallo, Ginestet, 1993 : 150). Les scénarios pédagogiques présentés ici pourront facilement être repris ou adaptés par d'autres enseignants, pour différentes langues.

2.1. Projets transversaux

Les projets transversaux ont été réalisés en petits groupes par les étudiants inscrits dans différents cours de niveau (désignés ci-dessous de « groupes-classes »), allant du A1.1 au C1. Lors de la projection publique de leurs productions, l'assemblée était chargée de désigner, par vote, le meilleur produit. Un pot convivial clôturait la rencontre.

a) Archéologues du futur (Powerpoint)

Comment des archéologues interpréteront-ils dans 2000 ans nos objets quotidiens d'aujourd'hui, et leur usage ? Durant ce projet d'une durée de 4 à 5 semaines, des images de ces objets, accompagnés de commentaires audio explicatifs ont été élaborés et présentés par de petits groupes d'étudiants au sein des groupes-classes. Une grille d'évaluation, conçue par l'un des groupes-classes, a servi d'outil pour analyser et commenter ces présentations. Les petits groupes ont ensuite retravaillé leurs productions, enregistré les commentaires au format mp3 et réalisé un diaporama. Après une présélection faite par les étudiants au sein de chaque groupe-classe, les 31 meilleurs diaporamas ont ensuite été présentés publiquement sous forme d'une « exposition virtuelle sonore » devant une soixantaine de personnesⁱⁱ. La figure 1 montre les étapes ainsi que les aides apportées par l'enseignant dans la réalisation de ce projet.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Etapes / sous-tâches	travail en groupe: élaboration d'une grille d'évaluation /critères		travail en groupe: concertation / mise en place d'une idée	présentation (à l'aide d'un ppt) d'un objet et de ses qualités scientifiques (sans enregistrement sous forme d'exposé)	enregistrement audio de la présentation	intégration du fichier audio dans le ppt	visionner le produit final dans la classe. présélection à partir de la grille élaborée (cf 1)	projection publique, élection du meilleur ppt, remise de prix, pot
Aide(s)	indication des rubriques comme prononciation /présentation / contenu	révision de structures langagières nécessaires à une présentation scientifique: passif, prétérit	montrer quelques exemples pour savoir ce qui est possible	enseignant: correction de la langue groupe classe: proposition d'amélioration du contenu	enseignant: indications sur la prosodie et la prononciation avant enregistrement du texte en classe			

Figure 1. Etapes et aides dans la réalisation du projet « archéologues du futur »



Figure 2. Des exemples montrés aux étudiants (à gauche) et un objet détourné de son usage habituel par les étudiants (à droite)

b) Film publicitaire (MovieMaker)

Quelles raisons aurait quelqu'un, futur étudiant ou étudiant Erasmus par exemple, pour venir à Grenoble afin d'y faire ses études, de suivre un cursus en particulier, de suivre un cours d'allemand, ... ? Les étudiants avaient pour consigne de produire, en petit groupe, un film publicitaire d'une durée maximale de deux minutes, sur un aspect au choix de leur vie étudiante, en faisant preuve d'humour. Un travail sur les critères pour une bonne publicité, sur les slogans et les moyens langagiers mis à contribution dans les publicités a été mené. Après avoir réalisé une première production, ces propositions des petits groupes ont été soumises au regard des pairs afin de

pouvoir les améliorer. Au total, ce projet a duré 4 semaines. 15 films ont été projetés lors de la soirée de clôture, devant 64 personnes. Le film gagnant sera prochainement publié sur le site web du service Lansad (<http://lansad.u-grenoble3.fr>).

	1	2	3a	3b	4	5	6
Etapes / (sous-)tâches	déterminer les critères pour un bon film publicitaire	trouver un sujet	trouver le message du film publicitaire	trouver un slogan	filmer, montage des images et du son	visionnement du produit final dans la classe présélection à partir de la grille élaborée (cf. étape 1)	projection publique, élection du meilleur film, remise de prix, pot
Aide(s)	constituer catalogue de «bons critères» à partir de visionnement de films publicitaires		inventer un nouveau dialogue / voix off pour film publicitaire existant	- associer produit et slogan - analyse sémantique de slogans (rime, allitération, etc.) - trouver slogan pour fiche publicitaire existante	travail préparatoire: parodie d'un journal télévisé		

Figure 3. Etapes et aides dans la réalisation du projet films publicitaires

2.1. Projets au sein d'un seul cours

a) Reportages pour la radio (Audacity)

Ce projet a été réalisé dans un cours hybride de niveau B1.2/B2.1 et a duré 8 semaines. L'objectif était de réaliser, en petit groupe, un reportage sur « la vie étudiante en Allemagne, vue de l'étranger ». Les étudiants devaient donc d'abord se renseigner sur la manière dont vivent les étudiants en Allemagne, puis choisir un aspect, l'interpréter (qu'a-t-il de surprenant, drôle, bizarre, pareil qu'ailleurs, etc., vu de l'étranger ?), ensuite confronter leurs informations et interprétations avec l'avis d'étudiants allemands lors d'une interview individuelle par visioconférence, puis monter le reportage en intégrant des extraits de ces interviews. Les reportages seront diffusés à la radio allemande.

	avant	1	2	3	4	5	6	7
Etapes / (sous-)tâches	Le quotidien d'un étudiant : faire 5 photos de sa journée. Les présenter oralement aux autres.	Choisir sujet pour reportage Former groupes	Chercher, interpréter & structurer informations. Les présenter oralement.	Préparer & mener interview avec étudiants en Allemagne (skype) pour vérifier & compléter informations, récolter extraits pour reportage & entraînement langagier	Déterminer contenu définitif & écrire storyboard (contenant extraits interviews)	Enregistrer & monter reportage	Commenter reportage des autres groupes. Améliorer son propre reportage	Ajout introduction par étudiants en Allemagne. Diffusion à la radio de Hanovre.
Aide(s)	- listes voc. sur études	- discussion sur vie étudiante en Allemagne & ses particularités (ont connaissances antérieures : semestre1). - phonétique : vire-langues	- ressources (travaux années antérieures, interviews, liens pour certains thèmes, ...) - feed-back sur contenus, structure, langue	- organisation session skype par l'enseignante - fiche-conseil pour interview - correction liste questions	- analyses reportages & storyboards par - fiche-conseil pour reportage - GR : conjugaison, connecteurs, révisions diverses - correction storyboard	- prononciat*, mélodie phrastique (en ligne & aide personnalisée par enseignante & étudiant allemand) - audacity : explications techniques (orales, fiche, tutoriel)		

Figure 4. Etapes et aides dans la réalisation du reportage pour la radio.

b) Dialogue illustré (Voicethread)

La consigne pour ce bref projet, d'une durée de 2 semaines, a été de créer, à partir d'une série d'images, un dialogue pour une pièce radiographique à partir du conte du petit chaperon rouge. La figure 6 indique plus en détail les différentes étapes et aides du projet.

	avant	1	2	3
Etapes / sous-tâches	analyse du conte de fée	transformation d'un récit en dialogue	distribution des rôles (affinité et équilibre de temps de parole)	enregistrement du dialogue
Aide(s)	- introduction / révision de vocabulaire champs lexicaux: le corps et la forêt - analyse de la structure d'un compte - caractérisation des différents personnages du conte - comparaison avec la version de Perrault	lister les différences entre langage écrit et oral (structure de phrase; temps: prétérit = présent/parfait; choix du vocabulaire)		démonstration des possibilités du logiciel

Figure 5. Etapes et aides dans la réalisation du dialogue.

3. Autonomie et créativité

Voici donc quelques-uns des projets qui ont été réalisés par les étudiants Lansad. In-

terrogeons-nous à présent sur la part d'autonomie et de créativité que ces projets impliquent.

3.1. Autonomie

Si l'on entend par autonomie la capacité d'un apprenant à être acteur de son travail et de son apprentissage (cf. Blin 2010), cela implique, d'une part, qu'il ait des libertés et des choix à faire dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, mais aussi, d'autre part, que ce cadre soutienne et aide à construire cette autonomie pour qu'elle ne soit pas un simple prérequis (cf. Albéro 2003). L'autonomie se décline ainsi à nos yeux en différentes compétences que l'étudiant doit pouvoir acquérir dans le cadre du cours, à moins qu'ils ne soient un prérequis.

Liberté/choix

On peut considérer la démarche par projets comme « une éducation à la liberté et à la prise de décision » (Bordallo, Ginestet, 1993 : 116), et ce grâce au fait, surtout, qu'elle « est résolution de problèmes et ne propose pas un parcours entièrement balisé » (*ibid.* : 116). Au lieu de procéder à une stricte programmation, l'enseignant prévoit ainsi une prise en charge partielle de la planification par les étudiants. Le cahier des charges pour les productions est fourni aux étudiants, mais ce sont eux qui décident ensuite quelle thématique et quels contenus ils vont traiter, et, en partie, par quels moyens. Ainsi, « chacun peut choisir un sujet qui l'intéresse », soulignent certains étudiants dans un questionnaire conçu et distribué par les étudiants du cours « Didactique de l'allemand » aux participants du concours des « archéologues du futur » (N=80) [1]. Et, dans un autre questionnaire, distribué à la fin de la projection des films publicitaires, 40 des 47 étudiants l'ayant rempli disent avoir apprécié la relative liberté dans la réalisation de ce film.

En plus du choix des moyens et des contenus, les étudiants sont régulièrement amenés à prendre d'autres types de décisions : par exemple, parce qu'on ne leur fournit pas de « modèle » à imiter (et qu'ils opèrent donc par tâtonnements), ou parce que cette démarche « institutionnalise la négociation avec d'autres partenaires » (*ibid.* : 116), ce qui soulève des questions du type : avec qui travailler en groupe ? Quel rôle jouer dans ce groupe pour que le projet soit profitable pour l'apprentissage langagier et non seulement pour mettre en œuvre des compétences qu'ils possèdent déjà ? Comment faire avancer le groupe ?, etc.

Soutien de l'autonomie

Comme nous l'avons déjà souligné, le rôle d'accompagnateur que joue l'enseignant est essentiel dans cette pédagogie, afin d'aider les apprenants à voir les options possibles ou bien à prendre de la distance par rapport aux décisions prises ou à prendre. Les supports utilisés pour son soutien sont multiples : oral, sous forme de fiches, de ressources, d'activités d'entraînement, de consigne d'interagir et de s'entraider avec les pairs. Les modalités dans lesquelles il le fournit sont soit le présentiel, soit l'environnement virtuel.

ronnement technopédagogique (utilisé dans le cas de la formation hybride). La diversité de son soutien est illustrée par la ligne intitulée « aide » dans les figures 1, 3, 4 et 5 représentant les scénarios pédagogiques des différents projets. De même, comme le montrent ces figures, les aspects sur lesquels porte ce soutien sont variés. Il porte avant tout, comme on peut s'y attendre dans le cadre d'un cours de langue, sur le travail et le feed-back *langagier*. Ainsi, les structures grammaticales particulièrement utiles pour le type de tâche proposé sont introduites ou bien révisées, de même que le champ lexical. De plus, comme il s'agit de tâches de production orale, un travail sur la prononciation et la prosodie est systématiquement présent. L'enseignant corrige bien sûr aussi la langue, parfois après avoir demandé aux étudiants de se corriger mutuellement.

À côté de ce travail langagier, d'autres compétences, telles que la recherche et la structuration d'informations, l'utilisation des outils techniques, l'évaluation de sa propre production et de celle des pairs, etc. sont nécessaires pour rendre les apprenants autonomes dans la réalisation d'une tâche. Nous les présentons dans un ordre décroissant, allant du plus au moins soutenu.

Au niveau *pragmatique*, l'enseignant propose systématiquement une réflexion sur les règles du « genre », ou autrement dit des aspects à respecter pour ce type de tâche (par exemple pour mener une interview de manière efficace, pour présenter un objet de manière « scientifique » à la façon d'un archéologue, pour faire un bon film publicitaire, etc.).

Au niveau *métacognitif*, certaines formes évaluatives sont mises en place pour servir d'aide aux apprenants, car elles sollicitent la prise de distance :

- par rapport à sa propre manière de faire dans le cadre de l'autoévaluation (pour le film publicitaire) ;
- par rapport à ce qu'ont fait les autres groupes, étape où il s'agit dans tous les projets d'analyser et de critiquer de manière constructive la production intermédiaire des autres ;
- par rapport aux critères qui vont déterminer la qualité d'une production, lorsqu'un groupe-classe détermine lui-même la grille d'évaluation (dans le projet des « archéologues du futur ») ;
- par rapport à l'apport et aux difficultés d'une démarche par projets, dans les questionnaires des projets transversaux ainsi que, dans certains cours, dans un journal de bord.

Au niveau *informationnel*, la recherche et la structuration des contenus se font en petits groupes, ce qui permet aux étudiants de « s'entraider » et de « rencontrer d'autres personnes », comme ils le notent dans le premier questionnaire. Un retour sur les idées et contenus est systématiquement organisé à mi-chemin de la réalisation du projet, afin de les ajuster et enrichir : ce sont ici les étudiants qui aident et se font aider par les autres du même groupe-classe, ou encore par des étudiants à l'étranger (pour l'émission de radio). L'enseignante met pour ce projet également à disposition les interviews enregistrés les années précédentes afin de permettre aux étudiants de

s'en inspirer et de s'en servir.

Et enfin, une initiation aux outils *techniques* est toujours faite, mais peut, en fonction des compétences déjà acquises des étudiants, se limiter à une brève démonstration en cours, ou bien être plus importante et prendre des formes plus variées.

Présupposés de l'autonomie

Le soutien mis en place porte prioritairement sur les aspects que les enseignants jugent importants au regard de leur discipline (les aspects langagier, métacognitif, pragmatique), ou bien plus transversaux mais indispensables pour arriver à réaliser les projets (les aspects informationnels et technologiques). Evidemment, dans le cadre d'un cours hebdomadaire de deux heures, tout ne peut pas être pris en charge (et nous ne sommes pas convaincues que ce soit souhaitable) – à moins soit de calculer une durée très longue pour chaque projet, soit de s'associer avec des enseignants d'autres disciplines, ce qui s'avère irréalisable à cause de la diversité des cursus et des niveaux universitaires (allant de L1 au doctorat) de nos étudiants Lansad. Par conséquent, la réalisation de ces projets exige nécessairement certains prérequis. Ainsi, même si des aides pour la compétence informationnelle sont fournies, ses bases fondamentales, c'est-à-dire utiliser des moteurs de recherche, trier et hiérarchiser les informations, restent un présupposé. De même, comme nous venons de l'indiquer, le soutien *technique* pour l'utilisation des différents outils reste souvent faible. Ainsi, dans la réalisation du film publicitaire, les étudiants estiment avoir dû être autonomes surtout pour le tournage et le montage du film, comme l'indiquent leurs réponses dans le questionnaire relatif à ce projet.

D'autres compétences restent, quant à elles, entièrement un présupposé. Ainsi, dans le travail en petit groupe (apprécié par 98 % des apprenants), les étudiants doivent faire preuve d'une double compétence, sociale et méthodologique. *Sociale*, parce qu'ils doivent arriver à communiquer, coopérer et partager l'information, négocier pour trouver des accords communs. *Méthodologique*, parce qu'ils doivent planifier et organiser leur travail collectif. L'enseignant, quant à lui, n'intervient pas dans la gestion du travail de groupe, à moins d'être sollicité.

3.2. Créativité

Lorsqu'on cherche une définition pour le mot « créativité » dans différents dictionnaires (Larousse, Le Petit Robert, Wikipédia), on trouve les éléments définitoires suivants : il s'agit d'une *capacité*, celle d'imaginer et d'inventer. Elle est liée à l'originalité (qui s'oppose à la banalité) dans la manière de combiner des idées ou des choses. Et elle débouche sur l'efficacité puis sur l'efficience. Créativité rime donc avec inventivité, originalité, voire efficience, notions actuellement très valorisées.

Aspects de la créativité

La créativité s'ajoute par conséquent comme une compétence supplémentaire, nécessaire à la (bonne) réalisation des projets. Voici les différents aspects de la créativité qui y ont été sollicités.

- *Imaginer, inventer* : dans tous les projets, il fallait avoir de bonnes idées, ne serait-ce que pour trouver le sujet. Par exemple, pour les « archéologues du futur », il fallait inventer et mettre en scène un scénario, créer du suspense, ne pas dévoiler trop tôt « la solution », et essayer d'induire d'abord le spectateur en erreur.

- *Faire preuve d'originalité, créer un produit original, prendre des risques* : dans le seul projet dans lequel ce n'était pas demandé (car c'était prévu pour une étape ultérieure), les étudiants ont pris la liberté d'introduire de l'originalité. Ainsi, dans le petit chaperon rouge, ils ont fait passer le loup sur le barbecue dans un dialogue qui devait tout simplement correspondre à l'histoire du conte. Dans ce même dialogue, on entend au départ des étudiants qui lisent de manière monotone leur texte préalablement rédigé. Ce n'est qu'au fur et à mesure qu'ils prennent confiance et qu'ils introduisent des éléments de mise en scène, tels que du bruitage (crissement des ciseaux), et une modulation de la voix (la grand-mère se met à hurler), etc.

- *S'approprier les règles du genre*, les appliquer au sujet choisi et réaliser un *produit esthétique, parlant, original et drôle*. Un bon exemple pour cela est le film publicitaire, pour lequel il ne s'agit pas d'une créativité « gratuite » comme dans une œuvre d'art, mais d'une créativité qui cherche l'efficacité auprès d'un public. Pour arriver à cette efficacité, les étudiants doivent donc d'abord rentrer partiellement dans un moule, celui donné par les règles du genre, pour arriver à ce que l'on pourrait ainsi appeler une « originalité conditionnée ».

- *Utiliser des choses* (ici surtout des logiciels) *rapidement de manière efficace* : chaque projet requiert au moins un type de manipulation technique, tels que l'enregistrement audio, l'intégration de fichiers mp3 dans un diaporama, le traitement des images pour le diaporama, le montage audio avec le logiciel Audacity, le montage vidéo avec MovieMaker, la combinaison d'images et de son avec le logiciel Voice-thread.

Créativité : une compétence stimulée dans cette démarche par projets

Seul un travail pragmatique, sur les règles du genre, est fait dans les cours Lansad. La créativité peut par conséquent être largement considérée comme une compétence attendue (autrement dit un présupposé) de la part des étudiants. Mais en même temps elle est fortement stimulée dans les scénarios pédagogiques retenus, et cela par trois éléments :

- les thématiques (par exemple, dans le projet des archéologues, il s'agit de dériver l'usage quotidien d'un objet) ;
- les consignes (l'originalité et l'humour sont de mise) et
- les exemples montrés.

On peut sans doute qualifier notre démarche d'une « injonction à la créativité ». Elle consiste indirectement à dire aux étudiants : « soyons tous un peu fous et amusons-nous » (conformément à ce que stipule un site pour être créatif [2]). Recourir à des sujets quelque peu décalés de notre quotidien permet d'éviter une dérive possible de la démarche par projets, comme de toute démarche pédagogique proche de l'action sociale, qui serait une orientation purement utilitariste des tâches proposées à des

fins d'apprentissage. L'injonction à la créativité est accueillie avec enthousiasme par la plupart des étudiants, comme le montrent les réponses aux deux questionnaires, indiquées dans le tableau 1.

	<i>Premier questionnaire</i>	<i>Second questionnaire</i>
<i>Le projet vous a-t-il motivé ?</i>	<i>oui : 91 %</i>	<i>oui : 89 %</i>

Tableau 1. Déclaration des étudiants sur leur motivation par les projets transversaux.

Et ce qui a, justement, le plus motivé les étudiants dans les « archéologues du futur », c'étaient l'originalité du sujet, la large place laissée à la créativité et à l'imagination, ainsi que la forte composante humoristique de la présentation à élaborer. Les qualificatifs utilisés pour la thématique sont « amusante / faire rire les autres / ludique ; originale ; demande de la créativité ; chacun peut choisir un sujet qui l'intéresse ». De même, 92 % des étudiants ont trouvé le projet des films publicitaires amusant. Et 89 % estiment qu'il fait appel à la créativité : pour « l'élaboration du scénario », trouver des idées qui « font rire et marquent les esprits », « se démarquer », et être « original dans l'humour ». L'ambiance en cours s'en ressent : elle a été jugée par des étudiants issus de différents cours de « détendue », voire d'« exceptionnelle ».

4. En guise de conclusion : incidences de l'utilisation du numérique

Une observation que les enseignantes que nous sommes avons pu faire à plusieurs reprises est que certains étudiants changent de comportement et prennent plus de risques, grâce à l'utilisation du numérique dans ces projets. Par exemple, un étudiant faisant partie de l'équipe des gagnants au concours des « archéologues du futur » n'ouvre pas la bouche en cours, ce qui n'est pas lié à son niveau de langue, qui est élevé (C1), alors qu'il fait une production remarquable dans le diaporama sonorisé. Deux explications paraissent plausibles pour cela. La première est que les étudiants se sentent protégés par l'écran et ont moins peur du ridicule qu'en présentiel. La deuxième est liée à la modalité asynchrone, car les étudiants peuvent s'enregistrer autant de fois qu'ils le souhaitent avant d'utiliser la version qui leur paraît la plus satisfaisante.

L'exemple du film publicitaire a néanmoins montré que le temps passé sur la composante langagière doit, dans le cadre de cours de langue, rester bien supérieure à celui consacré aux aspects techniques pour que les étudiants adhèrent au projet. C'est l'objectif langagier qui reste la priorité.

Un autre aspect très important lié aux outils numériques est la publication et diffusion du produit qu'ils permettent ou du moins facilitent. Ainsi, dans les questionnaires, les étudiants disent avoir apprécié d'avoir pu « produire quelque chose de concret avec la langue », et d'avoir « dépassé le cadre de la salle de cours ». Ceci

parce qu'ils ont travaillé « non seulement pour l'enseignant ou pour la note, mais pour un « vrai » public » - ce sont ici les principes de la pédagogie active de Freinet qui ont été pleinement réalisés. Le fait de savoir que leur produit sera visionné par un public les a amenés pour beaucoup à « s'efforcer de faire du mieux possible ». Et ils ont tiré une certaine fierté du fait qu'ils ont vu « qu'il est possible de faire une bonne présentation même avec un niveau de langue faible ». Ils ont apprécié également avoir pu « prendre connaissance de la production des autres », faisant ainsi un pont entre les différents cours de langue.

Bibliographie

- ALBERO, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In SALEH, I., LEPAGE, D., BOUYAHI, S. (coord.). *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*, Université Paris VIII – Vincennes - St Denis, pp. 139-159.
- BLIN, F. (2010). Designing Cybertasks for Learner Autonomy: Towards an Activity Theoretical Pedagogical Model. *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning*, pp. 175-196.
- BORDALLO, I., GINESTET, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie de projet*. Paris : Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- DEWEY, J. (1960). *The Child and the Curriculum. And The School and Society*, Chicago : Phoenix Books (première édition respectivement en 1902 et en 1900).
- NISSEN, E., MARQUET, P. (2000). *Concevoir des projets pédagogiques avec l'Internet*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- NISSEN, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement-apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, 14, Disponible à l'adresse : <http://alsic.revues.org/index2344.html>
- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris : CRÉDIF-Didier.
- PUREN, C. (2002). Innovation et cohérence didactique en langue, *New Standpoints* n°. 12, avril 2002, 3-7.
- REINHARDT, C. (2009). Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches. *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 45-53.
- SPRINGER, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys.

[1] Ce questionnaire, distribué à la fin du projet des « archéologues du futur », ainsi que celui rempli à la fin du projet des films publicitaires, comportaient des questions fermées pour lesquelles les étudiants pouvaient cocher « non », « oui un peu » ou bien « oui beaucoup », ainsi que des questions ouvertes. Nous référerons par la suite au questionnaire des « archéologues du futur » comme premier questionnaire et à celui du film publicitaire comme second questionnaire.

[2] <http://mapage.noos.fr/plegarrec/creativite.htm>

ⁱ Par ailleurs, cette démarche serait dans une pédagogie par projet la forme pédagogique exclusive, ce qui n'est pas le cas ici, où elle est une approche parmi d'autres dans nos cours présentiels, selon le principe de l'éclectisme qu'appelle de ses vœux Puren (1994).

ⁱⁱ Ce même projet a également été réalisé à l'antenne universitaire de Valence, avec une trentaine de personnes.