

Cet article a été republié en version papier pp. 65-72 in : Andrea Cali (coord.), *Interculturel*, revue interdisciplinaire de l'Alliance Française de Lecce (Italie), n° 25, 2020, 345 p.

## **OPÉRATIONS COGNITIVES (PROACTION, MÉTACOGNITION, RÉGULATION) ET ACTIVITÉS FONDAMENTALES (TÂCHES, RÉTROACTIONS, ÉVALUATIONS) DE LA DÉMARCHE DE PROJET**

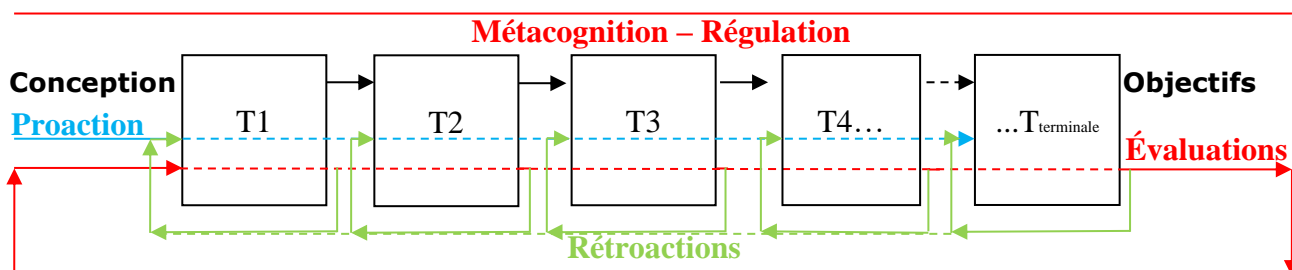
### **Table des matières**

1. Introduction : la démarche de projet .....	2
1.1. Modélisation.....	2
1.2. Caractéristiques .....	2
2. Proaction, conception et évaluation initiale.....	3
2.1. La proaction.....	3
2.2. La conception.....	3
2.3. L'évaluation initiale .....	4
3. Métacognition et régulation .....	4
3.1. La métacognition .....	4
3.2. La régulation.....	5
4. Évaluation intermédiaire et rétroaction .....	5
4.1. L'évaluation intermédiaire.....	5
4.2. La rétroaction.....	6
5. L'évaluation terminale .....	6
6. Conclusions et prolongements .....	7
6.1. Fonctions des différentes évaluations et évaluation des projets .....	7
6.2. Les « agents de conduite » du projet .....	8
6.3. Projet et différents types de tâche .....	8
6.4. Démarche de projet et perspective actionnelle .....	8
Bibliographie.....	9

## 1. INTRODUCTION : LA DÉMARCHE DE PROJET

L'objectif de cet article est de proposer une mise au point sur les différents concepts désignant les opérations cognitives et activités fondamentales de la démarche de projet.

### 1.1. Modélisation



$T = \text{t\^a}che^1$

- La ligne en pointillés bleus représente l'opération de proaction, susceptible d'être reprise en cours de projet.
- La ligne en pointillés rouges représente les activités d'évaluation qui se répètent à la fin de la réalisation de chaque tâche.
- La ligne en pointillés verts (de droite à gauche) représente les activités de rétroaction qui sont susceptibles d'amener à revoir plusieurs tâches antérieures ou à reprendre l'opération de proaction sur plusieurs tâches antérieures - *i.e.* à revoir en partie, ou en totalité, la conception du projet.

### 1.2. Caractéristiques

Le projet est une démarche conçue pour l'action complexe en environnement complexe, et qui gère en partie cette complexité en élaborant son propre environnement.<sup>2</sup> Dans cette démarche, il n'est pas possible de programmer à l'avance tout ce qui devra être fait, par qui, comment et dans quel ordre (comme c'est le cas dans une procédure) ; il est seulement possible de planifier de manière prévisionnelle (c'est l'activité de conception, qui fait appel à l'opération cognitive de proaction, cf. *infra* point 2.1). Les prévisions sont toujours susceptibles de se révéler provisoires, en raison des différentes caractéristiques de la complexité<sup>3</sup>, mais il faut malgré tout les faire le plus sérieusement possible. Que la pertinence de la révision dépende de la rigueur de la prévision peut paraître un paradoxe, mais celui-ci n'est qu'apparent : le degré de pertinence de celle-là est logiquement fonction du degré de précision de celle-ci. C'est pourquoi les tâches en cours doivent être contrôlées en permanence (en faisant appel à l'opération de métacognition, cf. *infra* point 3.1) et évaluées chacune séparément (cf. *infra* point 4.1) de manière à ce que puissent être réalisées les activités de rétroaction nécessaires (cf. *infra* point 4.2) : la conduite de projet, en d'autres termes, relève non de l'application d'une procédure, mais de la mise en œuvre de processus récursifs.

<sup>1</sup> Sur la notion de tâche, je renvoie dès à présent mes lecteurs à [PUREN 2016g](#) (chap. 1, pp. 8 *sqq.*) et [PUREN 013](#) (entrée « tâche », pp. 8-10), ou je l'analyse en détail.

<sup>2</sup> Le sociologue et philosophe Edgard MORIN, par ailleurs l'épistémologue de la complexité le plus connu en France, parle de la nécessaire prise en compte de l'« écologie de l'action », qui fait que ses effets sont toujours susceptibles d'échapper à ses auteurs, jusqu'à finir parfois par être contraires à leurs intentions (1990 p. 109, entre autres). L'un des principaux avantages de la démarche de projet est que son action, parce qu'elle est complexe, crée son propre environnement - son « dispositif », qu'il peut lui-même modifier en permanence, contrairement à ce qui se passe dans le cas du dispositif prédéfini d'une séquence de classe préprogrammée -, et qu'il est ainsi possible de mieux en maîtriser les effets. Sur les notions d'environnement et de dispositif en didactique des langues, voir [PUREN 030](#).

<sup>3</sup> Il s'agit de la multiplicité, la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'interrelation, l'instabilité, la sensibilité à l'environnement, la contradiction et l'inclusion du sujet (observateur ou acteur). Ces caractéristiques sont illustrées dans [PUREN 046](#) à partir de l'exemple des élèves dans un groupe-classe, mais elles valent aussi pour l'ensemble des tâches à l'intérieur de tout projet.

## 2. PROACTION, CONCEPTION ET ÉVALUATION INITIALE

### 2.1. La proaction

La proaction est une opération cognitive portant sur l'action à venir : les élèves projettent leur future action globale avec leurs actions partielles (ou « tâches » : T1, T2...,) et s'y projettent eux-mêmes, en les examinant mentalement non pas à partir du présent – *i.e.* au début du projet, au moment de la proaction –, mais rétrospectivement à partir de la fin du projet – *i.e.* au moment de l'évaluation terminale (cf. *infra* point 5). Le temps de la proaction, qui est le temps caractéristique du projet, est, comme l'a écrit le sociologue allemand Alfred Schütz, *le futur antérieur*<sup>4</sup> : avoir acquis la démarche de projet, c'est être capable collectivement, au tout début du projet, de se poser des questions telles que les suivantes, et d'y apporter des réponses, mêmes provisoires : « Qu'est-ce nous aurons réalisé à la fin de notre projet ? De quelles ressources (cf. point 2.2. ci-dessous) aurons-nous eu besoin ? Quelles tâches successives aurons-nous dû réaliser ? Comment nous serons-nous organisés ? Quelles difficultés aurons-nous pu rencontrer ? Comment aurons-nous pu les surmonter ? Sur quels critères de réussite nous serons-nous guidés ? Etc. Avoir acquis la démarche de projet, c'est donc être capable de se projeter également dans la future évaluation terminale du projet achevé.

### 2.2. La conception

La conception est l'activité réalisée au moyen de l'opération cognitive de proaction : elle détermine les objectifs, les ressources, la planification (en particulier les différentes tâches et leur succession), l'organisation, le suivi et les critères d'évaluation terminale du projet. Les projets pédagogiques doivent être conçus en fonction des intérêts et des contraintes<sup>5</sup> (dont le niveau des élèves, la progression linguistique et les programmes), mais aussi en fonction des ressources disponibles et des ressources nécessaires :<sup>6</sup>

– tant les ressources internes : dans le modèle de Jacques TARDIF<sup>7</sup>, ce sont les « connaissances, attitudes, valeurs, schèmes » des élèves ; la liste n'est pas close : on peut penser aussi à la motivation, à l'attention et à l'énergie, et, en didactique des langues-cultures, aux savoirs et savoir-faire langagiers et culturels acquis, dont la part indispensable pour initier le projet correspond à ce que l'on appelle les « prérequis » ;

– que les ressources externes, constituées de tout ce que les élèves peuvent mobiliser en termes de temps, d'espace, d'outillage, de documentation, d'aide et de guidage de la part de l'enseignant et des autres élèves, etc.

Selon qu'on se situe dans une perspective individuelle ou collective, les (autres) élèves et l'enseignant correspondent à des ressources externes ou internes. Selon que l'on adopte une attitude négative ou positive (cf. le verre que l'on peut voir comme à moitié vide ou à moitié plein), on considérera les mêmes éléments comme des ressources ou des contraintes, même si tant l'optimisme inhérent à la pédagogie que la posture proactive caractéristique de l'engagement dans le projet devraient en principe toujours faire pencher la balance en faveur de la seconde attitude...

La conception est différente de la préparation. Celle-ci consiste à acquérir préalablement les savoirs et savoir-faire nécessaires dès le début du projet tel qu'il a été initialement conçu (d'autres pourront être acquis en cours de projet, et d'autres se révéleront nécessaires en cours

---

<sup>4</sup> « Mais quelle est la structure temporelle d'une action projetée ? Quand je projette mon action, je répète en imagination mon action future. Cela veut dire que j'anticipe son résultat. En imagination, je vois cette action, anticipée comme la chose qui aura été faite, l'acte qui aura été effectué par moi. En le projetant, je vois mon acte au futur antérieur, je le pense *modo futuri exacti* » (SCHÜTZ Alfred 1987, pp. 112-113, cité par PERRICHON 2008, pp. 37-38).

<sup>5</sup> Dans la mesure du possible : cf. *infra* point 6, dernier paragr., p. 8.

<sup>6</sup> Le terme de « ressources » désigne, dans la conception désormais communément admise en pédagogie générale de la compétence comme un « savoir agir complexe », tout ce que l'élève doit être capable de mobiliser et de combiner efficacement pour cet agir.

<sup>7</sup> TARDIF 2006, p. 16, schéma reproduit dans PUREN 2016g, p. 48.

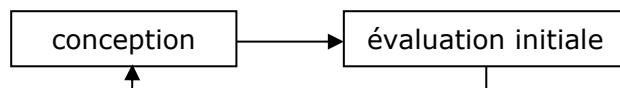
de projet en fonction des modifications de la conception : cf. *infra* point 4.2, dernier paragr.) ; même si, de manière réursive, la prise de conscience d'une préparation impossible, trop difficile ou trop longue peut amener à revoir aussitôt la conception du projet.<sup>8</sup>

Il peut être intéressant de distinguer entre la *remédiation*, orientée vers l'amont du projet – il s'agit pour l'élève de combler les lacunes ou les erreurs constatées chez lui en ce qui concerne les savoirs et savoir-faire considérés comme des prérequis –, et la *préparation* proprement dite, orientée vers le projet à venir – il s'agit alors pour l'élève d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. Alors que le temps de référence de la conception, comme celui de la proaction, est le futur antérieur (cf. *supra* point 2.1), celui de la remédiation est le passé, et celui de la préparation le futur.

### 2.3. L'évaluation initiale

L'activité de conception doit elle-même faire appel à une autre activité, l'évaluation initiale. Cette évaluation est de type diagnostique puisqu'il s'agit de faire le point sur les savoirs et savoir-faire prérequis, mais aussi sur les ressources disponibles : en d'autres termes, l'évaluation initiale ne porte pas seulement sur les acquis des élèves, mais aussi sur l'environnement, dont nous avons vu l'importance dans la démarche de projet (cf. *supra* point 1.2). Cette évaluation consiste donc à recueillir les informations permettant de répondre à la question « que devons-nous connaître et maîtriser et de quelles ressources devons-nous disposer avant de commencer notre projet ? »

Mais cette évaluation initiale est tout autant de type *prospectif*<sup>9</sup>, en tant que recueil des données permettant de répondre à la question « qu'aurons-nous dû connaître et maîtriser pour réussir notre projet ? »<sup>10</sup>. Cette question ouvre la possibilité de planifier l'acquisition de nouvelles ressources en début de projet (dans la phase de préparation) et en cours de projet, ou à l'inverse de modifier la conception du projet, une fois initiée, en fonction des ressources disponibles et des nouvelles ressources prévisibles. La réursivité est donc présente dès le début du projet, parce qu'elle seule permet de gérer la question complexe (la « problématique ») de la *faisabilité* du projet :



## 3. MÉTACOGNITION ET RÉGULATION

### 3.1. La métacognition

La *métacognition* est une opération cognitive sur l'action en cours. Ce terme désigne *stricto sensu* la cognition portant sur la cognition elle-même ; cette opération, très abstraite, consiste donc à réfléchir sur ses propres processus réflexifs de manière à en prendre conscience et à pouvoir ainsi les contrôler, les adapter et finalement les améliorer. Mais ce terme de « métacognition » est aussi utilisé communément en pédagogie pour désigner l'observation et l'analyse concrètes de l'action en cours par le sujet lui-même. Celui-ci réfléchit à la manière dont il va agir, dont il agit et dont il a agi au cours de son projet, depuis la conception et l'évaluation initiale jusqu'à l'évaluation terminale incluses, en passant par les tâches successives, leur évaluation intermédiaire et la rétroaction<sup>11</sup> : même si la métacognition porte aussi sur l'action

<sup>8</sup> Sur cette différence, spécifique à la pédagogie de projet, entre conception et préparation, voir [PUREN 025](#). Sur les différents modèles cognitifs qui se sont succédé dans l'histoire de la didactique des langues-cultures, dont celui de la proaction, voir [PUREN 016](#).

<sup>9</sup> Elle est même parfois appelée « prédictive ». J'ai pu utiliser cette appellation d'« évaluation prédictive » à quelques reprises dans le passé (sans doute parce qu'elle était utilisée par les experts du Diplôme de Compétence en Langue : cf. [PUREN 065](#), entrée « Évaluation », p. 4), mais elle me semble maintenant à éviter : en didactique des langues-cultures, il est indispensable de « prospecter », difficile de « prévoir », et « prédire » relève clairement du fantasme.

<sup>10</sup> On retrouve dans « prospectif » le même opérateur logique (*pro-*) que dans « projet » et « proaction ».

<sup>11</sup> Ces deux derniers types d'évaluation – intermédiaire et terminal – sont présentés *infra* respectivement au point 4.1 et au point 5.

et les différentes tâches à venir ou achevées, elle les considère toutes « en cours » dans le sens où elle s'intéresse à leur processus de réalisation, c'est-à-dire à la manière dont elles vont être réalisées, sont réalisées ou ont été réalisées.

L'opération de métacognition, prise en charge par les élèves, est le moyen essentiel tant d'autorégulation du projet et des apprentissages – à laquelle concourent aussi les activités de médiation et d'interaction (cf. ci-dessous point 3.2), d'évaluation intermédiaire et de rétroaction (cf. *infra* points 4.1 et 4.2) –, que d'autoformation aux opérations et activités de la démarche de projet et aux stratégies d'apprentissage.

### **3.2. La régulation**

*La régulation est l'activité de maintien, contrôle et adaptation de l'action en cours, dans le but d'assurer le déroulement optimal de son processus ; en démarche de projet, elle est mise en œuvre dans ce qu'on appelle la « conduite de projet ».*<sup>12</sup>

Le projet étant également un moyen d'apprentissage – de la langue-culture étrangère, en l'occurrence –, la régulation concerne non seulement les différentes tâches du projet, mais aussi les processus d'apprentissage. Philippe PERRENOUD (1993) « appell[e] régulation des processus d'apprentissage, dans un sens assez large, l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise. Il n'y a en effet pas de régulation sans référence à un état ou à un processus optimal. La régulation participe d'une causalité téléonomique, avec des boucles qui modifient le présent en fonction d'une référence à l'avenir ».

Il ne s'agit pas vraiment là d'une définition : ces opérations et ces interactions sont des moyens de régulation, ils ne sont pas la régulation elle-même. En outre, les boucles récursives ne modifient pas seulement le présent – avec la reprise de la tâche en cours –, mais aussi à la fois le passé (avec une reprise et/ou modification possibles de tâches antérieures) et l'avenir (avec l'ajoute possible de tâches supplémentaires, voire une modification possible de la conception d'ensemble du projet (cf. *infra* point 4.2). Par contre, il est très pertinent, comme le propose Ph. PERRENOUD, d'intégrer dans les moyens de la régulation les interactions avec l'environnement, à condition d'y inclure les médiations, et, comme nous l'avons vu dans la description de la démarche de projet (cf. *supra*, Introduction), d'inclure aussi dans l'environnement global non seulement l'environnement externe, mais l'environnement interne du projet (son dispositif propre).<sup>13</sup>

## **4. ÉVALUATION INTERMÉDIAIRE ET RÉTROACTION**

### **4.1. L'évaluation intermédiaire**

Pour distinguer cette évaluation de l'évaluation initiale et de l'évaluation finale, je l'appelle ici « intermédiaire », dans le sens où elle se déroule entre les deux autres, tout au long du projet.<sup>14</sup> L'expression est au singulier (« l'évaluation intermédiaire ») parce qu'elle désigne ici de manière générique un type particulier d'évaluation, mais elle correspond concrètement à toute la série des évaluations intermédiaires.

Parce que la conduite des projets ne relève pas de la procédure, mais du processus récursif, chacune des tâches qui la composent doit être évaluée avant de passer à la suivante. Le

---

<sup>12</sup> Même s'il ne traite pas spécifiquement de la pédagogie de projet, et qu'il annonce dans son titre le thème de l'« évaluation formative », on lira avec profit l'ouvrage de Maria-Alice MÉDIONI 2016, qui aborde très largement la question de la régulation en classe de langue, et l'illustre avec de nombreux exemples concrets de séquences de classe.

<sup>13</sup> Les interactions avec l'environnement comprennent celles de l'élève avec l'enseignant et les autres élèves, qui font partie de l'environnement interne du projet. Mais il est possible et sans doute utile de distinguer entre les *interactions* (qui sont à double sens) et les *interventions* (qui sont à sens unique ; par exemple une consigne).

<sup>14</sup> L'appellation « évaluation continue » aurait pu convenir, mais l'expression est déjà utilisée pour désigner les évaluations faites en cours d'année par les enseignants et prises en compte pour l'évaluation annuelle.

fonctionnement de ces évaluations intermédiaires est particulièrement complexe : elles fonctionnent en effet sur le mode *sommatif* (il s'agit d'évaluer la tâche en elle-même, d'établir son bilan propre), *rétrospectif* (il s'agit aussi d'évaluer la tâche en fonction de l'ensemble des tâches antérieures, *i.e.* du projet tel que réalisé jusque-là) et *prospectif* (il s'agit enfin d'évaluer la tâche en fonction de l'ensemble des tâches suivantes, *i.e.* de la suite du projet). Les données recueillies par les activités d'évaluation intermédiaire viennent alimenter l'opération de rétroaction (cf. point suivant 4.2).

#### **4.2. La rétroaction**

*La rétroaction est une opération partant de l'action réalisée et évaluée. Contrairement à la réaction, où les sujets se contentent de réagir aux actions produites sur eux par leur environnement, et contrairement au feed-back, qui est un simple retour d'information, la rétroaction est une action en retour sur l'action du projet*<sup>15</sup>. Les élèves vont décider :

- s'il leur faut reprendre la tâche réalisée, ou reprendre une tâche antérieure (éventuellement en la modifiant), voire ajouter avant la tâche réalisée une tâche non prévue dans la conception initiale ; à l'instar d'une loi « rétroactive », qui commence à s'appliquer à partir d'une date passée pour le temps ensuite advenu et à venir, le temps de la rétroaction est, à l'inverse du futur antérieur (cf. *supra*, point 1, La proaction), une sorte de « passé postérieur » pour lequel, du moins en français, il n'existe ni concept, ni conjugaison ;
- ou s'ils peuvent passer à la tâche suivante, éventuellement en la modifiant ou en modifiant une autre tâche postérieure, ou encore en ajoutant après la tâche réalisée une tâche non prévue dans la conception initiale.

Les deux décisions, vers l'amont ou l'aval du projet, sont bien sûr combinables. Les rétroactions peuvent donc amener à revoir la conception du projet, partiellement ou entièrement : ce sont elles qui assurent cette récursivité qui différencie un *processus* complexe – celui qui est conduit dans la démarche de projet – d'une *procédure*, dans laquelle les tâches et leur succession linéaire sont parfaitement prédéfinies dès le début, et n'ont pas à être modifiées par la suite<sup>16</sup>.

### **5. L'ÉVALUATION TERMINALE**

L'évaluation terminale d'un projet est un bilan de type sommatif, mais il est aussi de type rétrospectif dans la mesure où il alimente la métacognition appliquée à l'ensemble du projet réalisé de manière à revenir de manière critique sur la conception, la réalisation et les évaluations du projet. Il est également de type prospectif : ses perspectives sommative et rétrospective ont précisément pour but de tirer les leçons pour les projets à venir.

L'opération de métacognition effectuée sur l'activité d'évaluation terminale est ce qui clôt véritablement le projet : c'est le moment où les élèves peuvent autoévaluer les différents projets qu'il recouvre (le projet pédagogique, le projet commun d'enseignement-apprentissage et les projets individuels d'apprentissage), et leur progrès dans leur capacité d'autoévaluation individuelle et collective. L'ultime boucle rétroactive de la démarche de projet est celle qui relie cette évaluation terminale avec la projection initiale des élèves sur cette même évaluation terminale (cf. *supra* la dernière phrase du paragr. 2.1).

---

<sup>15</sup> En termes d'analyse systémique, la rétroaction correspond à une « réentrée dynamique ». Sur ce concept, cf. [PUREN 2015a](#), chap. 5.1. p. 30, où il est appliqué à l'analyse du système général de la recherche en didactique des langues-cultures.

<sup>16</sup> Sur la distinction entre processus et procédure, voir [PUREN 013](#), p. 6.

## 6. CONCLUSIONS ET PROLONGEMENTS

### 6.1. Les fonctions des différentes évaluations et l'évaluation des projets

Les termes habituels d'évaluation « diagnostique » au début, « formative » ou « formatrice »<sup>17</sup> au cours et « sommative » à la fin d'une séquence sont très réducteurs dans la mesure où ils ne rendent pas compte de la diversité des fonctions assumées dans les projets par ces évaluations, dont la complexité est à l'image de l'action complexe sur laquelle elles portent. J'ai montré, dans un article de 2001 ([PUREN 2001e](#)), qu'en réalité il en était de même pour toutes les évaluations en milieu scolaire, tout simplement parce que même si elles se situent hors pédagogie de projet, elles sont prises dans la logique du projet global d'enseignement-apprentissage, celui de l'année, du cycle ou de l'ensemble du cursus scolaire.

Toute évaluation sommative en cours d'année, par exemple, fournit à l'enseignant des informations sur la manière dont les élèves ont travaillé (évaluation rétrospective du processus d'apprentissage), sur la manière dont il a réalisé la séquence et conçu les épreuves finales (évaluation rétrospective du processus d'enseignement... et de l'évaluation elle-même), sur les acquis de ses élèves avant la prochaine séquence (évaluation diagnostique), et enfin sur la manière dont il pourra y préparer ses élèves (évaluation prospective). Il en est de même de l'évaluation certificative terminale du cursus scolaire, le baccalauréat, qui n'est pas seulement de type sommatif (bilan des acquis de la scolarité), mais rétrospectif (et là encore il porte tout autant sur le processus d'apprentissage – l'ensemble de la scolarité de l'élève – que sur les enseignements reçus<sup>18</sup>), ainsi que diagnostique et prospectif : le baccalauréat étant le premier diplôme universitaire, ses résultats sont censés informer sur la capacité de l'élève à poursuivre des études en langue à l'université, ou à utiliser cette langue pour ses études supérieures.

L'une des fonctions attribuées à l'évaluation en milieu scolaire est la fonction normative, dite aussi « de contrôle » : elle consiste à évaluer les productions des élèves par rapport aux savoirs, savoir-faire et/ou compétences attendus en langue à un certain moment par l'enseignant. C'est lorsque (et seulement lorsque) cette fonction et cet objet sont pris en charge dans cette perspective par l'évaluation terminale (et par elle seule), que l'enseignant peut en principe envisager de la noter. Ce n'est pas le lieu, dans cet article, de développer les analyses critiques bien connues de l'évaluation, particulièrement lorsqu'elle se traduit par une notation, mais il me semble malgré tout nécessaire de les rappeler ici brièvement<sup>19</sup> :

- difficulté et fragilité de toute évaluation normative quant à sa fiabilité et à sa validité, même lorsqu'elle s'appuie sur des critères définis par des descripteurs de compétence langagière ;
- caractère très grossier de la notation en tant que telle, qui s'aggrave de telle manière au fil du calcul des « moyennes » qu'elle n'a plus d'autre légitimité qu'administrative ;
- pluralité des critères et exigences hétérogènes et en partie opposés que l'enseignant est forcément amené à prendre en compte dans les évaluations sommatives en cours d'année : l'effort et le progrès individuel de l'élève, le maintien de sa motivation, sa performance au regard des contenus langagiers de la séquence, son positionnement par rapport aux autres élèves de sa classe, son niveau par rapport aux attentes institutionnelles... ;
- complexité non maîtrisable des messages que la notation adresse à ses différents destinataires selon les interprétations différentes et même opposées qu'ils peuvent en faire en fonction de leurs intérêts, attentes et perspectives : élèves de la classe,

---

<sup>17</sup> Certains pédagogues font la distinction entre les évaluations *formatives* et les évaluations *formatrices*. Dans son ouvrage déjà cité (2016, p. 20), Maria-Alice MÉDIONI rappelle que le premier concept a été introduit par Michael SCRIVEN en 1967 pour promouvoir, à partir d'une conception du processus d'apprentissage par essais-erreurs, une évaluation qui ne pénalise pas les élèves en fin de séquence d'apprentissage, mais qui les forme à l'apprentissage en cours de séquence en s'appuyant sur le rôle positif des erreurs. Les évaluations formatrices, quant à elles, sont ainsi nommées parce qu'elles sont prises en charge par les élèves eux-mêmes dans le but de se former à l'auto-évaluation.

<sup>18</sup> Voir l'interprétation qu'en font les établissements, les parents d'élèves, les médias et le ministère...

<sup>19</sup> Pour une présentation un peu moins schématique des différents points qui suivent, voir [PUREN 2001e](#).

enseignants (l'auteur de la notation... et ses collègues), parents d'élèves, administration de l'établissement, examinateur externe, membres des jurys de baccalauréat,...).

Ce rappel est d'autant plus nécessaire que chacune des orientations fondamentales de la démarche de projet, à savoir les finalités éducatives, les processus d'apprentissage et les compétences d'action sociale, rend l'évaluation normative problématique, si ce n'est inadéquate. L'ensemble de ces orientations amène en effet à privilégier massivement l'*autoévaluation formatrice individuelle et collective*.

J'en tire ici l'hypothèse suivante en didactique des langues-cultures, qui serait à valider ou invalider par une méta-recherche portant sur la longue expérience historique de la pédagogie de projet à tous les niveaux d'enseignement scolaire et dans toutes les disciplines : plus la tâche prévue à la fin d'une séquence est complexe, plus elle exige d'autonomie et engage la responsabilité individuelle et collective des élèves – en d'autres termes, plus elle relève d'une véritable démarche de projet –, et plus les évaluations normatives des productions langagières individuelles des élèves doivent être découplées du projet lui-même. Les grands projets s'étalant sur plusieurs mois voire une année entière vont mobiliser des contenus langagiers et culturels en fonction d'une logique interne différente des logiques de progression linguistique et d'adéquation aux programmes et certifications officiels : il vaut sans doute mieux, dans ce cas, prévoir les évaluations normatives sur des contenus travaillés à partir d'un manuel dans des séquences alternant avec celles consacrées spécifiquement au projet.

### **6.2. Les « agents de conduite » du projet**

Cet article, comme annoncé en introduction, visait la mise au point des concepts fondamentaux de la démarche de projet. Je n'y ai pas abordé la question des agents (enseignant, élèves, groupes d'élèves ou groupe-classe) à l'origine ou en charge des différentes opérations cognitives et activités. Cette question est à traiter, comme toutes celles concernant la démarche de projet, dans une perspective complexe, en l'occurrence celle d'une relation complexe entre les processus d'enseignement et d'apprentissage telle que j'en ai proposé la modélisation dans [PUREN 022](#) ; avec cependant, étant donné les finalités prioritaires de la pédagogie de projet, une importance particulière accordée au processus d'autonomisation (le mode de l'« évolution », dans ce modèle) et à la dimension collective (non prise en compte dans ce modèle). L'enjeu formatif spécifique à la pédagogie de projet émerge à l'intersection de ces deux caractéristiques : c'est celui de l'*autonomie collective* (voir [PUREN 2010f](#) et [PUREN 2014d](#)).

### **6.3. Projet et différents types de tâche**

Dans les réflexions et propositions actuelles en France concernant l'enseignement scolaire de toutes les disciplines s'est répandu, à la suite de son utilisation dans le *Socle commun* de 2006, la notion de « tâche complexe » : « Maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie » (M.E.N. 2006, p. 3). Parallèlement, dans les manuels de langue lorsqu'ils sont passés de l'approche communicative à la perspective actionnelle, la « tâche finale » a pris la place de la simulation finale en fin d'unité didactique. Les différentes opérations cognitives et activités de la démarche de projet présentées ici me semble pouvoir constituer une grille d'analyse pour évaluer le degré de complexité réelle des tâches proposées. Pour l'analyse des manuels de langue, cette grille pourrait être croisée avec celle que j'ai déjà élaborée dans [PUREN 050](#).

### **6.4. Démarche de projet et perspective actionnelle**

L'agir d'apprentissage de référence de la perspective actionnelle (PA) est la démarche de projet, parce que toute action sociale – à laquelle la PA veut préparer les élèves ou inviter les adultes – est par nature complexe. Dans la PA, l'opération et l'activité spécifiques de la démarche de projet, à savoir la proaction et la conception, s'appliquent non seulement aux projets pédagogiques conçus et conduits collectivement par les élèves en classe et hors-classe avec l'aide de leur enseignant, mais aussi au projet collectif d'enseignement-apprentissage et aux



projets individuels d'apprentissage.<sup>20</sup> Cette approche identique des différents types de projet en cours dans une classe de langue-culture est la conséquence très positive du retour, dans la perspective actionnelle, à l'homologie entre la situation d'usage et la situation d'apprentissage – la microsociété classe est à l'image de la société extérieure – et entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage – l'action sociale en classe est à l'image de l'action sociale en dehors de la classe.<sup>21</sup>

Aux différents moyens de régulation que vous avons vus précédemment (cf. *supra* point 3.2), il faut ajouter les interactions des élèves avec l'objet de leur projet (*i.e.* ses contenus et ses objectifs). Jean-Louis LE MOIGNE, autre épistémologue français de la complexité (par ailleurs « compagnon de route » d'Edgar MORIN), considère le projet comme la médiation indispensable entre le sujet et l'objet : il parle dans une conférence de la « projectivité » qui permet de sortir de « l'alternative stérilisante du choix binaire entre l'objectivité et la subjectivité » (2005, p. 427). Il s'adressait alors aux chercheurs en didactique des langues-cultures, mais son conseil vaut pour tout acteur social : la démarche de projet est une démarche fondamentalement éducative parce qu'elle *entraîne* les élèves (dans les deux sens de ce verbe) à l'action collective réfléchie, à la fois autonome et solidaire, critique et responsable, à l'intérieur d'un espace mental de régulation qui leur sera plus tard indispensable, en tant que citoyens, pour pouvoir y tracer leur propre chemin entre la passivité fataliste et l'activisme désordonné, l'excès paralysant de réalisme et l'idéalisme irréfléchi qui condamne par avance à l'échec. Il revient aux enseignants de langue eux-mêmes, dans leurs classes, de guider et d'accompagner leurs élèves dans leurs parcours, forcément multiples, divers et croisés, entre les tâches les plus ponctuelles, individuelles et directives que sont les exercices langagiers, et les grands projets collectifs.

## BIBLIOGRAPHIE

LE MOIGNE Jean-Louis. 2005. « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un *Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps ?* », *Études de Linguistique Appliquée* n° 140, oct.-déc. 2005, pp. 421-433.

MÉDIONI Maria-Alice. 2016. *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon, Chronique Sociale, 208 p.

M.E.N. 2016. Ministère de l'Éducation Nationale, *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Décret du 11 juillet 2006, s.l. : Direction générale de l'enseignement scolaire, novembre, 27 p., <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf> (dernière consultation 23/12/2016).

MORIN Edgar. 1990. *Science avec conscience*, Paris, Seuil, nouv. éd., 320 p.

PERRENOUD Philippe. 1993. Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages, (dernière consultation 25/12/2016) [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_17.html).

PERRICHON Émilie. 2008. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Saint-Étienne, 24 octobre 2008, [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029) (dernière consultation 23/12/2016).

---

<sup>20</sup> Les auteurs du CECRL, qui restent constamment déterminés par le « gène individualiste » de l'approche communicative (voir [PUREN 2014a](#)), se réfèrent dans leur texte aux seuls projets individuels d'apprentissage, et à une seule occasion, lorsqu'ils écrivent, p. 100 : « Peu nombreux sont ceux [les apprenants] qui apprennent avec anticipation (*de manière proactive*) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres *opérations* d'apprentissage » (je souligne ; notons au passage que c'est le terme d'« activité », et non celui d'« opération », qui aurait été adéquat dans ce contexte).

<sup>21</sup> Sur ces relations d'homologie, voir par ex. [PUREN 2014e](#), en part. pp. 7-8.

PUREN Christian. 013. « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/013/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/013/).

– 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/016/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/016/).

– 022. « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/022/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/022/).

– 025. « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/025/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/025/).

– 030. « Le champ sémantique de l'"environnement" en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/030/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/030/).

– 046. « Les composantes de la complexité », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/046/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/046/).

– 050. « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/).

– 065. « Glossaire des mots-clés de l'évaluation », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/065/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/065/).

– 2010f. « L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle » : une problématique à reconsidérer », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2010f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010f/).

– 2001e. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues modernes* n° 2/2001 (« Évaluation et certification en langues »), pp. 12-29, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/).

– 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/).

– 2014d. « Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/).

– 2014e. « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014e/).

– 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai*, 49 p., [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/).

– 2016g. *Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle*, 1<sup>e</sup> éd. numérique, septembre 2016, 81 p., [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/).

SCHÜTZ Alfred. 1987. *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens Klincksieck, 286 p.

TARDIF Jacques. 2006. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal [Québec] : Chenelière Éducation, 2006, 363 p.