



Actes du Séminaire Projet et enseignement disciplinaire:

vers quelle intégration?

III^e Rencontre Formatrice
Ecole Moyenne de Villeneuve, 22 et 23 février 1994

Marisa Cavalli - I.R.R.S.A.E. - Val d'Aoste -
Section Ecole Secondaire du premier degré



Ce texte prend appui sur les réflexions menées par deux groupes de professeurs au cours de la "Troisième rencontre formatrice" organisée par le Groupe de Coordination et Soutien des expériences bilingues à l'intention des enseignants de l'école secondaire du premier degré. Au cours de cette rencontre, qui s'est déroulée à Villeneuve les 22 et 23 février 1994, un des ateliers (le n°4) a été consacré au thème "Projet et curriculum: quel(s) rapport(s) établir?"

Les conclusions auxquelles les professeurs ont abouti au cours de ces deux journées sont fondamentales en vue d'une conception correcte du projet et de son intégration avec les enseignements disciplinaires.

Le présent texte ne se propose pas comme un encadrement théorique, mais bien plutôt comme l'état des lieux de la réflexion venant du terrain sur ce thème.

1. Le projet (1) comme cadre de l'éducation bilingue à l'école moyenne.

Les différents documents qui ont été présentés, au cours des années 1990-94, des réflexions et des propositions concernant l'enseignement bilingue⁽²⁾ se sont tous penchés sur la méthodologie de projet et ont pris position par rapport à elle. La plupart d'entre eux y ont vu une situation didactique pouvant favoriser une introduction de l'éducation bilingue à l'école moyenne valdôtaine moins traumatisante, plus naturelle et concertée puisque le projet implique la collaboration des enseignants d'un même conseil de classe et, notamment, avec le professeur de français.

C'est pour cette raison qu'au Val d'Aoste l'accent a été mis, ces derniers temps, très fortement, sur le projet interdisciplinaire en liaison avec le bilinguisme tandis

que l'enseignement disciplinaire semble rester en retrait. Il arrive, en didactique, que l'on allume les réflecteurs sur un aspect au détriment des autres: c'est souvent la nouveauté qui attire la lumière; toutefois, dès que cette nouveauté est assimilée, une vision plus globale de l'activité didactique doit de nouveau s'imposer.

Le moment semble, donc, venu, au Val d'Aoste, de repenser globalement le rapport entre le projet et les enseignements disciplinaires et, surtout, de concevoir ces derniers, au même titre que le premier, comme pouvant fournir des occasions diversifiées d'aborder l'éducation bilingue. Il est même possible de dire que le bilinguisme ne pourra véritablement se développer qu'à condition de concerner également les enseignements disciplinaires. Mais ce thème ne fait pas l'objet du présent propos.

Le projet a été assumé au Val d'Aoste essentiellement dans sa dimension interdisciplinaire. L'interdisciplinarité devrait, en effet, favoriser, d'un côté, une rationalisation des cursus disciplinaires qui permettrait d'assurer l'économie cognitive nécessaire à l'éducation bilingue et, d'un autre, de développer la collaboration entre les enseignants du même conseil de classe.

Toutefois, le projet peut aussi bien être conçu comme une situation d'enseignement/ apprentissage strictement disciplinaire: il serait, alors, au service d'une discipline spécifique dont il constituerait l'une des orientations didactiques possibles.

2. Interdisciplinarité et projet interdisciplinaire.

Puisque actuellement, au Val d'Aoste, c'est la dimension interdisciplinaire du projet qui est au

centre des intérêts et des pratiques, seront présentées ici quelques considérations à ce propos. *L'interdisciplinarité est, avant tout, un état d'esprit qui devrait informer l'action didactique dans sa globalité.* Ce qui signifie que l'établissement de liens et de transferts entre les disciplines est un but qu'il est possible d'atteindre même en dehors d'un projet interdisciplinaire concret: il s'agirait de réaliser l'unité du savoir, que préconisent les programmes ministériels de 1979, grâce à la connaissance réciproque des contenus, des méthodes, des langages des différentes disciplines enseignées et la mise en relief de tout ce qui leur est commun et de tout ce qui leur est spécifique.

Il est même possible, entre disciplines parentes, de réaliser une véritable intégration didactique en abordant certaines parties des cursus dans une seule discipline et en opérant, ensuite, par une approche comparative, le transfert des compétences et des stratégies acquises. Un exemple de ce type d'intégration a été fourni dans cette revue ⁽³⁾ en ce qui concerne le domaine de l'enseignement des langues, mais d'autres disciplines devraient œuvrer dans le même sens: par exemple, les mathématiques avec l'éducation technique, d'un côté; l'éducation musicale avec l'éducation artistique et physique, d'un autre; la géographie et les sciences naturelles d'un autre encore...

Par ailleurs, de nouvelles perspectives sont actuellement ouvertes dans ce domaine par la programmation par concepts qui propose des décloisonnements qui vont au-delà de la parenté des disciplines sur la base de grands concepts organisateurs transversaux, tels que le temps, l'espace, la cause, la fonction, la mesure...⁽⁴⁾

L'interdisciplinarité peut, enfin, se réaliser à l'intérieur d'un projet concret prévoyant la collaboration de quelques enseignants du conseil de classe. Le projet fournit

alors un cadre à l'intérieur duquel les disciplines entrent avec leurs langages, leurs méthodes et leurs contenus. C'est le projet tel qu'il est envisagé actuellement à l'école moyenne.

Se pose alors, entre autres, le problème des rapports fonctionnels à établir entre le projet ainsi conçu et les enseignements disciplinaires.

3. Les rapports entre l'enseignement disciplinaire et le projet.

Au delà de leurs spécificités qui seront analysées par la suite, il y a des relations obligées à établir entre l'enseignement disciplinaire et le projet, étant donné leurs fonctions qui sont complémentaires bien que différentes.

Le premier a pour objectif prioritaire de donner les concepts fondateurs, les méthodes, les langages et les contenus propres à chaque discipline dont il assure une acquisition systématique, généralement par étapes successives suivant un ordre de complexité croissante. Il pourvoit à la systématisation des connaissances, compétences et attitudes successivement acquises par les élèves. Il donne donc les bases indispensables à l'approfondissement de chaque discipline.

Le projet représente plutôt, d'un côté, la mise en œuvre des compétences acquises, d'un autre le moteur pour d'autres acquisitions qui peuvent se faire à son intérieur aussi bien que dans l'apprentissage disciplinaire. Il est possible de dire, en simplifiant, que la spécificité du projet réside dans le fait qu'il a pour finalité l'acquisition d'une démarche de recherche et des compétences qu'elle exige, plutôt qu'une acquisition en termes de contenus (bien que cela soit également indispensable). Cette dernière se fait, sans doute, de façon plus économique et plus systématique à l'intérieur de l'aire disciplinaire ⁽⁵⁾. En effet, le travail de recherche requiert un temps plus long de réalisation. Pour ne

prendre que l'exemple de la documentation, il s'agit pour l'élève de chercher du matériel auprès de sources variées, de le trier, d'en tirer les informations pertinentes, d'en faire la synthèse et la restitution, alors que, généralement, dans l'enseignement disciplinaire le matériel sur lequel l'élève travaille est déjà fourni et organisé par l'enseignant.

4. La place du projet à l'intérieur du cursus.

4.1. QUELQUES DANGERS DU PROJET.

Le projet ne devrait pas être conçu en tant qu'activité juxtaposée au cursus, presque parasitaire, lieu du défolement pédagogique et didactique. Il constitue une forme alternative et complémentaire de réalisation des différents cursus disciplinaires. C'est à la seule condition de le concevoir de cette manière qu'il est possible d'établir des relations positives et fonctionnelles entre le projet et les enseignements disciplinaires, de faire des transferts de l'un aux autres et d'obtenir ainsi un enrichissement réciproque. Seront évités de la sorte certains dangers assez fréquents, tels que le sentiment de culpabilité des enseignants face au projet qui soustrait du temps précieux à l'enseignement disciplinaire, la sensation de perte de temps ou, pire encore, d'inconsistance des acquis.

4.2. DES APPORTS COMPLÉMENTAIRES.

Quand les liens sont correctement établis, le projet fournit à l'enseignement disciplinaire des situations d'apprentissage qui, ayant un sens pour les élèves, motivent, à leurs yeux, certains acquis au niveau des contenus et des méthodes. Il ne s'agit plus, alors, d'apprendre sans savoir exactement à quoi "ça sert" sinon de façon vague et approximative: les élèves apprennent parce que l'apprentissage a pour but une réalisation concrète.

Ainsi une étude sur les pourcentages, les tableaux et les graphiques a-t-elle beaucoup plus de chance de devenir motivante si elle sert à l'illustration, à l'intérieur d'un projet, d'un sondage effectué par les élèves et dont les résultats feront l'objet d'une présentation à un public quelconque. De plus, dans un projet, les disciplines ne fonctionnent plus en vase clos, chacune dans son coin: elles convergent, ensemble, vers un but commun.

Par contre, l'enseignement disciplinaire offre au projet les approfondissements que consent un apprentissage plus systématique des concepts, des méthodes, des contenus et des langages.

Si le projet aborde, par rapport aux mêmes disciplines, des domaines précis et limités parce que liés au thème qu'il touche, l'enseignement disciplinaire constitue, en quelque sorte, le tissu connecteur par rapport au(x) projet(s): il remplit de façon systématique les plages que le projet ne couvre pas. Il donne ainsi aux savoirs et aux savoir-faire des assises plus solides, il les rend plus généralisables, puisqu'ils sont moins liés à un domaine spécifique.

Le projet, de par ses spécificités, facilite les démarches didactiques les plus novatrices et constitue en cela l'espace idéal où l'enseignant peut, plus librement, sans doute, que par rapport à l'enseignement strictement disciplinaire, s'essayer à des pratiques différentes, moins frontales, favorisant davantage l'initiative et l'autonomie des apprenants. Il arrive souvent que ces essais aient des retombées tout à fait positives à l'intérieur de l'enseignement disciplinaire où les pratiques didactiques peuvent petit à petit évoluer sur la base des acquis méthodologiques réalisés à l'intérieur du projet.

Une représentation possible du type de rapport idéal à établir entre le(s) projet(s) et le cursus général de l'école moyenne est donnée par la figure 1: les diffé-

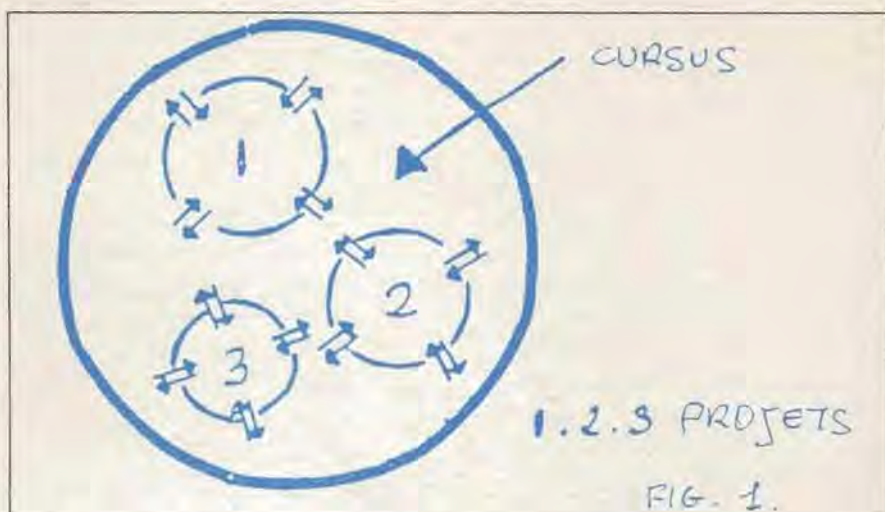


FIG. 1.

rents projets "couvrent", dans le sens qu'ils réalisent, certaines parties du cursus global. Cela ne se produit pas en vase clos: bien au contraire, par un processus d'osmose continue, s'établira une intercommunication fonctionnelle entre projet et cursus, l'un servant l'autre et inversement dans une optique de réciprocité et d'enrichissement mutuel.

5. Les spécificités du projet et de l'enseignement disciplinaire.

Par l'analyse, sous différents angles, des différences entre le projet et l'enseignement disciplinaire il s'agit de dégager maintenant leurs spécificités réciproques.

Toutefois, au-delà des différences, les présupposés pédagogiques qui sont à la base de ces deux domaines didactiques se doivent d'être les mêmes: c'est-à-dire, la centralité de l'élève, l'apprentissage conçu en tant que construction du savoir, l'évaluation formative...

Il arrivera dans cette analyse que seront davantage soulignées les spécificités du domaine le plus nouveau, c'est-à-dire le projet, puisqu'il est facile de supposer que les spécificités de l'enseignement disciplinaire soient mieux connues.

5.1. RÔLE DE L'ÉLÈVE.

Dans n'importe quelle activité didactique, l'élève devrait avoir un

rôle central si l'on conçoit l'apprentissage comme un processus actif de construction des connaissances et des compétences. Même à l'intérieur de l'enseignement de sa discipline, le professeur devrait prévoir des situations d'apprentissage qui favorisent cette construction active et consciente. Encore très souvent dans la pratique, le travail sur la discipline n'est conçu que comme une simple transmission de connaissances et le cours magistral, qui peut avoir sa raison d'être mais dans un ensemble diversifié de pratiques didactiques et à certaines conditions de réalisation, reste encore la situation d'enseignement la plus répandue.

De façon générale, à l'intérieur de l'enseignement disciplinaire, c'est à l'enseignant qu'il revient d'établir les contenus, les compétences et les attitudes à faire acquérir à ses élèves, en fonction des instructions officielles: c'est plutôt la logique de la discipline qui prime et c'est le professeur qui décide.

Par contre, *tout projet*, de par sa nature, *devrait naître d'un contrat: il devrait être le fruit d'une négociation entre l'équipe des enseignants et le groupe des élèves*. Il s'agit pour ces derniers d'élaborer, en collaboration avec leurs professeurs, les termes de ce contrat, ce qui signifie pour eux assumer leurs responsabilités. Ils doivent, ensuite, s'y tenir et en répondre aux autres. De ce contrat dérivent pour eux les

contraintes à respecter ainsi que les marges de liberté, ces dernières étant beaucoup plus amples que dans le travail disciplinaire. Dans tout projet, les élèves devraient pouvoir, en effet, choisir le domaine sur lequel travailler de façon plus ou moins autonome. Ce ne sont plus le programme ni les décisions des professeurs qui conditionnent les choix du domaine: ce sont plutôt, d'un côté, le but que les élèves, avec les professeurs, se donnent par le projet et, de l'autre, leurs intérêts et leurs désirs⁽⁶⁾.

De plus le projet présente des situations-problèmes qui favorisent chez chaque élève l'utilisation de toutes les stratégies personnelles qu'il peut être difficile d'utiliser dans des situations d'apprentissage "classiques". Cela permet, à travers une réflexion sur ses propres modes de fonctionnement à différents niveaux (cognitif, relationnel, opérationnel...), d'enrichir ultérieurement la palette de ses moyens.

Le cadre du projet favorise également, de la part du professeur, une prise de conscience des stratégies utilisées par chaque élève, ce qui devrait lui donner des moyens utiles en vue de la différenciation de l'enseignement.

5.2. RÔLE DE L'ENSEIGNANT.

S'il est parfois difficile au professeur, à l'intérieur de l'enseignement disciplinaire, de sortir de son rôle traditionnel de celui qui "transmet des connaissances", l'effort qu'il doit produire à l'intérieur du projet est encore plus grand.

Le projet est aussi, avant tout, l'espace de l'autonomie, de l'initiative personnelle et de la créativité de l'élève. A l'intérieur du projet, le professeur veille au bon déroulement du travail, se proposant comme facilitateur lors de situations difficiles, il conseille, guide les groupes de travail, les observe, il est à l'écoute de tout ce qui se passe dans les groupes et chez les individus. Il n'impose pas sa présence: il essaie plutôt



de s'effacer pour que l'élève puisse se sentir véritablement au centre de l'action. Il intervient au moment où les difficultés se déclarent et là aussi il ne donne pas de solutions toutes faites, mais il aide le groupe à sortir de l'impasse dans laquelle il se trouve. Il fournit toutes les aides techniques nécessaires: il peut suggérer le recours à des livres, des documents, donner des conseils sur la rédaction d'un texte, de graphiques... Mais, au delà de ce rôle d'autant plus difficile qu'il doit être effacé, discret et surtout efficace, le professeur reste, néanmoins, le garant de la qualité de l'activité, des processus déclenchés par le projet et des acquis.

5.3. LE RÔLE DES DISCIPLINES.

Dans le cadre du projet, les disciplines ne constituent plus un but comme dans l'enseignement disciplinaire: elles deviennent des moyens pour la réalisation du projet. Elles sont utilisées, exactement comme elles le sont dans la réalité extrascolaire, dans des situations-problèmes qui, étant signifiantes pour les élèves, motivent l'apprentissage. Pour ne fournir qu'un exemple, la correction orthographique a une valeur très différente si elle s'applique à une tâche simplement académique (rédaction ou dictée) ou à un texte produit à l'intérieur d'un projet et destiné à un vrai public de lecteurs (parents, partenaires, etc.).



Les disciplines ne suivent plus, dans le projet, la progression linéaire dictée par les nécessités du cursus puisqu'elles doivent se plier aux exigences du projet. Il est donc possible que la progression soit bouleversée et que l'on doive anticiper certains apprentissages en fonction du projet.

5.4. LES RAPPORTS INTERPERSONNELS.

De par ses spécificités, le projet facilite les rapports interpersonnels. Il offre, en effet, de multiples occasions de rapprochement et de collaboration entre les élèves et les professeurs, entre les élèves eux-mêmes et entre les enseignants à l'intérieur de l'équipe. Le projet peut favoriser la création de réseaux de relations ainsi que la connaissance réciproque et plus approfondie de tous ses acteurs. Ce qui ne va pas sans problèmes, car le projet pourrait aussi bien être le lieu du conflit. C'est pour cela que les professeurs doivent veiller aux aspects relationnels relatifs au travail de groupe et prévoir les interventions nécessaires afin que la collaboration, la communication et l'entraide soient favorisées. De la sorte, le projet pourrait devenir le meilleur moyen pour résoudre les problèmes de communication à l'intérieur d'une classe et pour augmenter la motivation des élèves ainsi que des professeurs.

Le projet, facilitant des agencements différents de la classe peut-être moins pratiqués lorsqu'il s'agit du travail disciplinaire (diversification des tâches; identification de rôles fonctionnels - secrétaire, coordinateur, responsable, rapporteur ... ; alternance de modalités de travail - individuel, par groupes, par paires - constitution de comités de rédaction et autres, etc.), peut contribuer à transformer globalement les conduites de classe.

Généralement, le projet constitue une ouverture vers la réalité

extrascolaire: il permet à l'école d'établir, de façon plus aisée, des rapports fructueux avec toutes sortes de partenaires, notamment avec le monde du travail. Il contribue, de la sorte, à un décloisonnement investissant l'ensemble de l'école et pouvant lui fournir des instruments autrement efficaces en vue de l'orientation des élèves.

5.5. L'ÉVALUATION.

Généralement, le projet permet, mieux que la situation d'enseignement disciplinaire, de prendre en compte, au moment de l'évaluation, non seulement le niveau des connaissances et des compétences, mais également celui des attitudes. L'élève n'est plus ainsi jugé uniquement sur la base de ses acquisitions en termes de connaissances, mais, de façon plus globale, sur tous ses apprentissages qui concernent tant le domaine cognitif que le domaine relationnel. Le temps que le professeur peut consacrer à l'observation va lui donner des éléments utiles pour l'évaluation d'apprentissages qu'il a parfois du mal à cerner et à évaluer à l'intérieur de l'enseignement disciplinaire.

Deux risques guettent l'évaluation à l'intérieur d'un projet: d'un côté une centration uniquement sur les objectifs d'ordre socio-affectif, de l'autre, une certaine superficialité dans la détermination des acquis, ce qui donnerait parfois une sensation de flou ou, pire encore, d'inconsistance.

Le projet n'est pas qu'un espace consacré à la convivialité: c'est une situation d'apprentissage à l'intérieur de laquelle sont poursuivis des objectifs disciplinaires en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Il est parfois plus difficile, à l'intérieur d'un projet de déterminer, de la part des enseignants ainsi que des élèves, les acquisitions réalisées. Ainsi l'évaluation, présentant un degré de complexité plus grand par rapport à l'enseignement disciplinaire, nécessite-tel-

le la mise en place préalable d'instruments adéquats qui prennent en compte toutes les acquisitions.

6. L'intégration entre le cursus et le(s) projet(s).

Au-delà des spécificités et des différences entre le projet et les enseignements disciplinaires, restent à trouver les modalités les plus aptes à faciliter leur intégration. Cette dernière ne peut pas être laissée au hasard des projets et se faire au fur et à mesure de leur réalisation: elle doit être consciente et pensée, dans ses lignes générales, comme tout acte didactique.

Les points de départ sont représentés, d'un côté, par le Projet Educatif d'Institut élaboré par chaque établissement et, de l'autre, par l'ensemble des concepts clés fondateurs de chaque discipline. C'est sur cette base que doit s'élaborer la planification de chaque conseil de classe, en prévoyant des activités disciplinaires et un/des projet(s) interdisciplinaire(s). A l'intérieur de cette planification, les enseignants des différentes disciplines établissent la répartition des concepts-clés entre l'aire strictement disciplinaire et l'aire interdisciplinaire ainsi que les modalités d'emploi de l'italien et du français. Le projet étant pensé de façon globale, il est indispensable de maintenir des marges de liberté dans le choix des parcours et des contenus, ce qui signifie que, parfois, le professeur devra plier son enseignement disciplinaire aux besoins du projet. Ainsi la flexibilité du projet dynamisera-t-elle l'enseignement disciplinaire.

7. Problèmes encore à résoudre.

Reste à établir le poids respectif à l'intérieur de la programmation du projet et de l'enseignement disciplinaire. En s'appuyant sur les considérations d'Ausubel⁽⁷⁾, il semblerait possible de dire qu'au niveau de

l'école moyenne, l'aire disciplinaire devrait être prépondérante de par les spécificités de ce degré scolaire. C'est à l'école moyenne, en effet, que se construisent les bases relatives aux différents domaines disciplinaires. Or le projet, de par sa nature, n'est pas une pratique didactique économique en termes de temps. D'autre part, et Ausubel l'a démontré⁽⁸⁾, il serait utopique de croire que tou-

tes les connaissances indispensables à la survie dans le monde actuel puissent être acquises uniquement par la découverte autonome. *Il s'agit donc de trouver un juste équilibre entre le projet et l'enseignement disciplinaire et de faire en sorte que dans ce dernier trouvent place des démarches didactiques novatrices, qui aident à la construction active des connaissances de la part des élèves.*

Un autre problème, qu'il n'est pas possible d'approfondir dans le cadre du présent texte, est représenté par la réalisation de l'éducation bilingue tant à l'intérieur du projet que dans l'enseignement disciplinaire: c'est à la seule condition de s'interroger, tous ensemble, sur ce problème et de trouver des solutions diversifiées et fonctionnelles qu'il sera possible de construire une école bilingue vraiment efficace.

Notes:

- (1) L.I.R.R.S.A.E. du Val d'Aoste est en train de publier un ouvrage qui pourra constituer une aide pour tout enseignant ou tout conseil de classe désirant réaliser des projets interdisciplinaires sur l'étude de l'environnement et de la culture locale. C'est une publication en deux volumes dont le titre général est "...Education à l'environnement et projet interdisciplinaire" (Livret méthodologique et Suggestions de travail).
- (2) Il s'agit des documents suivants:
 - Progetto di estensione dell'educazione bilingue al livello delle scuole medie della Regione Autonoma Valle d'Aosta, par l'I.R.R.S.A.E. - Val d'Aoste, 1991;
 - Linee di indirizzo per l'adattamento dei nuovi programmi di insegnamento per la Scuola Media Statale (D.P.R. 6/2/79, n° 50) alle esigenze linguistiche e culturali della Regione Autonoma Valle d'Aoste (artt. 39 e 40 della Legge Costituzionale 26/2/1948, n° 4), par M. Jean Pezzoli, 1992;
 - Propositions pour la définition du cadre méthodologique et pour les adaptations des programmes et des structures, par le Comité scientifique de coordination des expériences d'éducation bilingue, 1993;
 - Proposta di applicazione degli articoli 39 e 40 nella Scuola Media, par le Conseil Scolaire régional, 1993;
 - Parere della commissione mista di cui agli artt. 40 dello Statuto Speciale per la Valle d'Aosta e 28 della legge 16.5.1978, n° 196. - Norme di attuazione dello Statuto Speciale, 1994;
 - Adattamento dei programmi di insegnamento per la Scuola media statale (D.M. 9/2/79) alle esigenze socioculturali e linguistiche della Regione Autonoma Valle d'Aosta, 1994.
- (3) cf. M. Cavalli, "Enseignement des langues: vers une didactique intégrée" in "L'Ecole Valdôtaine" n° 24, mai 1994.
- (4) L.I.R.R.S.A.E. du Val d'Aoste a proposé, au cours de l'année 1994, une réflexion dans ce sens avec l'activité "La continuità educativa nella scuola di base: Programmare per concetti". Un dossier rédigé par le formateur, R. Medeghini, est à la disposition des enseignants intéressés auprès de l'I.R.R.S.A.E.
- (5) A ce propos, je serais tentée de reprendre à mon compte, la distinction faite par D.P. Ausubel (Educazione e processi cognitivi, Collana di psicologia di Franco Angeli, 1990) entre *l'apprentissage par réception* pour l'enseignement disciplinaire et *la découverte autonome* pour le projet.
- (6) Quand sera-t-il possible d'envisager une "pédagogie du plaisir" qui remplacerait, de façon sans doute plus efficace, la plus rébarbative "pédagogie du devoir"?!
 - (7) Op. cit.
 - (8) Op. cit.