

LOUISE LAFORTUNE

Pédagogie du projet et développement des compétences transversales : un changement de posture pédagogique¹

AVANT LES CHANGEMENTS ASSOCIÉS À LA RÉFORME dans l'école québécoise – à partir de 2001 pour le programme du primaire – la pédagogie du projet était principalement utilisée dans les écoles alternatives² qui pratiquent une pédagogie où les élèves, tout en étant guidés, sont responsables de leurs apprentissages. Dans la réforme québécoise de l'éducation, les pédagogies suscitant l'apprentissage à partir de projets sont favorisées et valorisées. Ces pédagogies permettent, de façon plus ou moins importante, aux élèves de choisir leur projet. De plus, les programmes de formation actuels prônent le développement de compétences, mais aussi de compétences transversales – des compétences développées dans différentes disciplines scolaires. Les propos qui suivent tentent de faire les liens entre « pédagogie du projet » et « compétences transversales » afin d'expliquer comment l'utilisation d'une pédagogie du projet aide au processus de transposition dans diverses situations.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Avant d'aborder plus spécifiquement le concept de compétences transversales, on pourrait se demander ce que veut dire être compétent ou compétente. Selon Le Boterf (2000³), un être compétent doit savoir agir et réagir dans un contexte particulier, c'est-à-dire faire face à l'imprévu et à l'inédit; savoir combiner et mobiliser les ressources en situation de travail; comprendre pourquoi et comment il réussit ou échoue et être capable de transférer sa compétence dans d'autres contextes. On peut donc dire qu'une personne compétente doit faire preuve d'initiative et de créativité; être capable d'un processus de construction qui sous-tend une intégration des apprentissages; avoir développé des habiletés métacognitives; être capable de transposition et faire preuve d'autonomie⁴. En ce sens, une personne compétente démontre le développement de compétences transversales qui, selon le ministère de l'Éducation du Québec⁵, font référence à « des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources [...] dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes

de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal ». Toute compétence n'est pas transversale, mais il peut être difficile de développer des compétences disciplinaires sans qu'il y ait une certaine forme de transversalité dans l'application de compétences disciplinaires. Cette transversalité démontre la capacité de transposer les habiletés, capacités et attitudes dans diverses situations.

L'APPELLATION « PÉDAGOGIE DU PROJET » FAIT RÉFÉRENCE À UNE

MÉTHODE PÉDAGOGIQUE OÙ LE PROJET EST L'ÉLÉMENT MAJEUR ET

MÊME FONDAMENTAL.

RECAP Prior to the introduction of The Quebec Education Program (QEP) – Quebec’s system-wide school reform – the ‘project pedagogy’ approach was primarily used in alternative schools, where students are provided guidance while they remain in charge of their own learning process. The QEP now favours innovative pedagogical approaches that encourage project-based learning for all students, and for them to choose their own projects, which has resulted in improved student engagement. Furthermore, current training programs promote the development of cross-curricular competencies, (i.e. skills that are developed in various subject matters: curiosity, critical thinking, team work, and perseverance to name a few). This article links ‘project pedagogy’ and ‘cross-curricular competencies’ in order to demonstrate how these approaches help transfer project-based knowledge to various learning situations.



Le ministère de l'Éducation du Québec (tant au primaire⁶, qu'au secondaire, premier cycle⁷ et deuxième cycle⁸) met l'accent sur quatre types de compétences transversales à développer par les élèves dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui leur sont proposées : les compétences transversales d'ordre intellectuel (par exemple, faire preuve de pensée critique), d'ordre méthodologique (par exemple, tirer profit de l'information ou mettre en œuvre des méthodes de travail efficaces), d'ordre personnel et social (par exemple, travailler en coopération) et de l'ordre de la communication (par exemple, communiquer de façon appropriée). Le développement de telles compétences peut être favorisé par l'utilisation de la pédagogie du projet, d'une pédagogie où les élèves sont amenés à choisir leur projet, à le réaliser et à l'expliquer en précisant et justifiant les apprentissages faits à travers leur production et en communiquant le résultat oralement. Toute pédagogie associée à la production d'un projet ne laisse pas nécessairement les élèves choisir leur projet. On parle parfois d'apprentissage par projets ou d'enseignement par projets. Cette dernière dénomination suppose que l'enseignant ou l'enseignante joue un rôle important dans l'orientation des projets à réaliser par les élèves.

PÉDAGOGIE DU PROJET

L'appellation « pédagogie du projet » fait référence à une méthode pédagogique où le projet est l'élément majeur et même fondamental. Ainsi, les élèves élaborent leur projet d'apprentissage, une réalisation qu'ils se proposent de faire et qu'ils ont eux-mêmes choisi (même s'ils sont guidés par un adulte dans leur choix) et qu'ils gèrent personnellement. Les projets choisis amènent les élèves à faire des apprentissages individuels et en groupe. Dans une telle pédagogie, « le projet favorise la curiosité intellectuelle, l'aptitude à penser par soi-même, la pensée structurée et cohérente, la pensée divergente, le goût d'apprendre et de faire, la confiance en soi et aux autres, l'éveil des talents particuliers, le sens des responsabilités, la capacité de jugement et le sens de l'entreprise, la ténacité... »⁹. Ces apprentissages ne peuvent se réaliser que si les élèves sont engagés dans leurs projets, sont responsables de leur production, recherchent des moyens de développer les ressources nécessaires à mener à terme leurs projets et surtout, peuvent expliciter et justifier leurs apprentissages et analyser les obstacles rencontrés et les défis relever. La pédagogie du projet fait généralement référence à différentes étapes à réaliser qui peuvent être considérées comme des conditions nécessaires pour l'application

d'une telle pédagogie. Le tableau¹⁰ qui suit présente les étapes ainsi que les éléments des compétences transversales qui peuvent y être développés.

Le ministère de l'Éducation du Québec a défini ce qu'est une compétence transversale et en a choisi neuf à introduire dans le Programme de formation de l'école québécoise. Cependant, la notion de compétence transversale ne se limite pas à ces seules compétences transversales et surtout pas aux seules formulations choisies par ce Ministère. C'est en considérant cette remarque que le tableau qui suit comporte trois colonnes : 1) étapes de réalisation dans la pédagogie du projet, 2) compétence transversale possiblement développée et 3) moyens proposés. Les moyens suggérés sont assez généraux. Pour s'assurer de développer des compétences transversales, la description des moyens suppose des précisions dans les actions posées et la justification des actions pour s'assurer qu'elles développent les compétences nommées.

Comme il ressort du tableau ci-dessous (voir page 19), en tentant de préciser les différentes compétences transversales développées à chacune des étapes de la pédagogie du projet, il est possible de développer des compétences transversales par cette pédagogie. Cependant, la pédagogie du projet, développe-t-elle toujours des compétences transversales? Selon Rey¹¹, l'intentionnalité est indispensable pour conduire à une authentique transversalité. Il s'agit donc comme enseignant ou enseignante d'avoir l'*intention* de développer des compétences transversales. On pourrait même dire que le développement de compétences transversales n'exige pas la réalisation de projets. Néanmoins, la réalisation de projets met en place des conditions favorables, car les projets donnent du sens aux apprentissages, supposent un engagement cognitif et mettent les élèves en situation de se poser des questions sur les ressources internes à développer et les ressources externes à rechercher. Cependant, « faire des projets » ne développe pas automatiquement des compétences transversales. Des actions sont nécessaires de la part de la personne enseignante pour s'assurer que des compétences sont développées. Il peut arriver que les élèves réalisent des projets en utilisant des compétences déjà développées, au niveau où elles sont maîtrisées. C'est un aspect à prendre en compte dans l'utilisation d'une pédagogie qui mène les élèves à réaliser des projets. Malgré ces mises en garde, l'utilisation de la pédagogie du projet semble un moyen privilégié pour favoriser, chez les élèves, la construction d'intentions pour devenir plus compétents, car elle leur permet :

- d'exprimer leurs goûts et intérêts;
- de donner du sens à leurs activités scolaires;
- de mieux voir les possibilités de transposition et d'adaptation;
- de susciter l'engagement;
- de valoriser certains contenus.

L'intention peut être déjà là au départ, mais elle peut aussi naître des situations-problèmes qui sont proposées ou qui émergent au cours de la réalisation de la tâche.

Même si la pédagogie du projet porte en elle une perspective transversale, il est probable qu'une réelle prise de conscience de ses propres intentions en tant que pédagogue permettrait de présenter aux élèves un plus vaste éventail de possibilités transversales et ainsi, de favoriser la transposition dans diverses situations. Cette démarche permet de saisir et de tirer profit de diverses occasions où il est possible de permettre aux élèves de prendre eux-mêmes conscience de leur processus de construction et ainsi, d'utiliser adéquatement leurs compétences dans divers contextes.

CONCLUSION

Une personne continue à développer des compétences tout au long de sa vie. Et souvent, ce sont des compétences transversales qui sont en cause, associées à des compétences disciplinaires. Peu importe leur âge, leurs connaissances, leurs habiletés ou leur expérience, les individus cherchent à atteindre un niveau de maîtrise d'une ou de compétences chaque fois qu'un nouveau contexte exigeant une action originale se présente. Cela signifie qu'il y a un aspect dynamique dans l'appropriation d'une compétence; il s'agit donc de parler de compétence en développement. Elle est en développement lorsqu'il y a progression dans la maîtrise de ses composantes et que le degré de complexité des composantes sollicitées est croissant selon l'aspect inédit de la situation. En particulier, le développement de compétences transversales permet aux élèves de mieux intégrer leurs apprentissages, de réutiliser leurs acquis; d'apprendre à transposer et à adapter ces apprentissages dans diverses situations; de saisir l'utilité d'une connaissance, d'une tâche et d'une stratégie; de faire des liens et d'être moins compartimentés. Le degré de



Tableau : Pédagogie du projet

Étapes de la pédagogie du projet	Compétences transversales possiblement développées	Moyens proposés
Exploration	Exercer sa créativité	Utilisation de remue-méninges
	Pratiquer des techniques de recherche	Réalisation d'un inventaire et recherche documentaire
	Se connaître comme personne apprenante	Activation des connaissances et expériences antérieures
	Exploiter l'information	Utilisation de cartes d'exploration
	Maîtriser les technologies de l'information et des communications	Réalisation de mises en relations en regroupant des idées, en les catégorisant
	Développer la coopération dans le respect	Réalisation de schémas comportant des explications des idées des autres
	Résoudre des problèmes	
Choix du projet	Faire des choix réalistes explicités	Interrogations quant aux ressources disponibles, internes (connaissances, habiletés, attitudes) et externes (documentation, autres élèves ou adultes)
	Travailler en équipe	Choix d'un sujet et des équipes avec des explications
	Se connaître et exploiter son potentiel	Expression de ses intérêts, de ses compétences, de ses forces et défis
Élaboration du projet	Planifier un travail	Préparation d'un plan de travail
	Se connaître et reconnaître les autres	Partage des tâches
	Respecter les différences et les valoriser	Mise en commun des expertises
	Développer son sens critique	Interrogations sur les différents aspects du projet à réaliser
	Exercer son intuition	Anticipation des réactions, des obstacles, des limites, des défis
	Se préparer à utiliser des méthodes de travail efficaces	Anticipation des solutions aux difficultés à rencontrer
Réalisation du projet	Réaliser des projets	Modifications et ajustements en cours de réalisation, avec explications en lien avec les intentions de départ
	Réguler un travail	Travail de reconnaissance des limites
	Confronter ses idées	Discussions quant aux décisions à prendre lors de la rencontre d'obstacles, de difficultés...
	Exercer sa créativité	Recherche d'idées pour surmonter les difficultés
	Pratiquer des méthodes de travail efficaces	Organisation du travail personnel et de groupe
	Tenue d'un journal de bord	
Présentation du projet et son évaluation	Mener à terme un projet	Présentation du projet à une collectivité
	Communiquer de façon claire et précise	Évaluation du projet : ses forces, ses limites
	Développer son jugement critique	Discussions à propos des démarches de réalisation des projets
	Faire preuve de sens éthique	Analyse des caractéristiques des projets
	Développer sa capacité d'écoute	Discussion de moyens de respecter les présentations des autres
	Autoévaluer sa production	Préparation de questions à poser aux autres

complexité d'une tâche à réaliser et son aspect inédit contribuent à la dynamique du développement de compétences¹². Comme il est nécessaire d'avoir un contexte pour y arriver, la pédagogie du projet apparaît un moyen privilégié.

Mais comment former les enseignants et enseignantes qui eux aussi ont des compétences à développer afin de mettre en œuvre le changement majeur? Dans leur tâche enseignante, ils progressent vers l'appropriation de compétences et explorent un terrain qui leur est nouveau. Dans le cadre d'un projet d'accompagnement-recherche réalisé avec le milieu scolaire québécois, le modèle d'accompagnement professionnel développé montre la nécessité d'éviter les formations ponctuelles et juxtaposées pour y associer un accompagnement-formation sur une certaine période de temps afin de tenir compte des déséquilibres cognitifs créés et faire en sorte qu'ils soient sécurisants au plan affectif¹³. **I**

LOUISE LAFORTUNE Ph.D. est professeure titulaire en sciences de l'éducation à l'université du Québec à Trois-Rivières. Elle est auteure d'articles et livres portant sur : affectivité et métacognition, pensée et pratique réflexives, accompagnement socioconstructiviste d'un changement, travail en équipe de collègues, jugement professionnel, leadership et écritures réflexives et professionnelles.

Notes

- 1 Cet article est une adaptation de Lafortune, L. (2008c). « La pédagogie du projet et le développement de compétences transversales ». Janvier 2008. *MathVIP* : <http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip/>
Les adaptations concernent une mise à jour relativement à la réforme québécoise et une conclusion renouvelée en fonction d'une récente recherche. Voir les articles suivants :
 - Lafortune, L. avec la collaboration de Lepage, C. et Persechino, F. (2008a). *Des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
 - Lafortune, L. avec la collaboration de Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un*

- 1 *changement. Pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 2 Pour plus d'informations sur les écoles alternatives au Québec, voir : Pallascio, R. et Beaudry, N. (dir.) (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 3 Pallascio, R., Julien, L. et Gosselin, G. (dir.) (1998). *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- 4 Pallascio, R., L. Julien et G. Gosselin (dir.) (1996). *L'école alternative. Un projet d'avenir*, Laval, Beauchemin.
- 5 Pallascio, R. et Leblanc, D. (dir.) (1993). *Apprendre Différemment*. Laval : Éditions Agence D'Arc.
- 6 Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- 7 Lafortune, L. (2000). « Les compétences transversales dans la pédagogie du projet ». dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.). *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement?* Québec : Presses de l'Université du Québec, p.5-24.
- 8 Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec : Gouvernement du Québec. p. 12.
- 9 Ibid.
- 10 Ministère de l'Éducation du Québec (2004). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- 11 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- 12 Jeunes-projet (1994) p. 23, cité dans Lafortune, L. (2008c). *Op.cit.*
- 13 On peut trouver plus d'explications à propos de ce tableau dans Lafortune (2000). *Op.cit.*
- 14 Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF Éditeur.
- 15 Lafortune, L. avec la collaboration de Lepage, C. et Persechino, F. (2008a). *Op.cit.*
- 16 Lafortune, L. avec la collaboration de Lepage, C., Persechino F. et Bélanger, K. (2008b). *Op.cit.*

The EDUCATION SAFETY ASSOCIATION of ONTARIO



L'ASSOCIATION ONTARIENNE pour la SÉCURITÉ en ÉDUCATION

ESAO

APPRENTISSAGE EN LIGNE, RESSOURCES WEB, DISQUES COMPACT INTERACTIFS, DVD ET MANUELS






416-250-8005
san-frais 1-877-732-3726

www.esao.on.ca
esao@esao.on.ca