

EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES / PRATIQUES ÉDUCATIVES - NOUVELLES OUVERTURES

LA CONCRÉTISATION DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET À L'AIDE DE LA PÉDAGOGIE NUMÉRIQUE UNIVERSITAIRE

Marzieh MEHRABI¹, Shiva VAHED²

Résumé

Avec les évolutions récentes du monde, à savoir la digitalisation des sociétés, l'emploi d'Internet et des outils numériques s'est tellement insinué dans nos pratiques quotidiennes que l'apparition d'un nouveau paradigme d'enseignement/apprentissage qualifié par la pédagogie numérique paraît incontournable. En outre, il est difficile d'entrevoir cette pédagogie sans y inclure les principes de collaboration et de coopération cristallisant dans la pédagogie du projet. Puisque depuis longtemps l'enseignement supérieur parcourt le chemin vers l'innovation, dans cet article, nous nous interrogeons sur les possibilités offertes par le couplage de la pédagogie numérique à la pédagogie du projet en didactique du FLE dans les universités iraniennes. Nous tenons donc à défricher ce domaine dans le but d'améliorer le rendement universitaire par l'intégration des pratiques novatrices. Pour ce faire, nous nous proposerons tout d'abord de mettre en lumière la pédagogie numérique et celle du projet. Ensuite, nous présenterons une expérience personnelle concernant la réalisation d'un mini-projet lors du premier semestre de la licence de langue et littérature françaises à l'université de Téhéran. Puis, nous identifierons les principaux besoins des étudiants qui apprennent le français général avant de s'engager dans l'appropriation du français spécialisé, sur la base du curriculum formel mis en place dans les universités de ce pays. Un projet pédagogique sera défini, in fine, pour les étudiants de la deuxième année de licence (niveau B1 du CECRL) tout en appliquant les données théoriques présentées au cours de l'article.

Mots-clés : *Pédagogie numérique ; Pédagogie du projet ; TICE ; FLE ; Projet pédagogique.*

¹ Maître assistante à l'Université de Téhéran, Téhéran, Iran, Courriel : mehrabi.mrz@ut.ac.ir, auteur correspondant.

² Doctorante à l'Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran, Courriel : s.vahed@modares.ac.ir.

Introduction

Le développement des universités numériques semble indispensable en raison de la pénétration d'Internet dans la société contemporaine et des mutations telles que les évolutions technologiques et le développement des technologies de l'information et de la communication (désormais TIC). À l'université aussi, nous sommes face à l'évolution des comportements des étudiants et des professeurs, en d'autres termes, nous sommes confrontés à l'apparition de nouveaux besoins et de nouvelles attentes chez la génération actuelle reconnue comme « Digital Natives » (Prensky, 2001). La finalité d'une telle réforme universitaire, qui ne se résume pas à la mise en place des outils informatiques, mais qui implique une pédagogie spécifique et adaptable à la transition numérique, est d'accroître la performance des universités et de faciliter la réussite des étudiants.

L'arrivée au pouvoir de la pédagogie du projet, qui s'est résonnée surtout dans la perspective actionnelle des années 90, semble compatible avec la vague de la pédagogie numérique qui cherche à se construire. Dans la présente recherche, nous tenterons de montrer comment coupler la pédagogie du projet à la pédagogie numérique dans une visée commune qui est l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur.

Ainsi, procédons-nous de prime abord à définir la pédagogie numérique et nous énumérons ses implications, ses avantages ainsi que les facteurs freinant son développement. Nous présentons ensuite la pédagogie du projet en expliquant les démarches de sa mise en place, ses caractéristiques et ses avantages. Vu que toutes les deux pédagogies partent de l'identification des besoins des étudiants dans le processus d'enseignement/apprentissage, nous nous référons au curriculum formel de la licence de langue et littérature françaises approuvé par le ministère de l'Enseignement supérieur iranien afin d'extraire les principaux besoins des étudiants iraniens de cette discipline visant le développement des compétences transversales. Ces soubassements théoriques accompagnés des expériences acquises lors de la mise en place d'un mini-projet chez les étudiants de la première année de licence en langue et littérature françaises à l'université de Téhéran, nous servent à proposer un projet pédagogique illustrant la façon dont la pédagogie du projet peut s'articuler à la pédagogie numérique dans les cours du français général aux universités iraniennes.

1. La pédagogie numérique à la loupe

La pédagogie numérique désigne l'ensemble des moyens humains, technologiques et matériels (des services aux supports et outils de communication, de gestion et de formation) mis en œuvre dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage afin d'apprendre des connaissances et des compétences intégrant les usages numériques (Djebara et Dubrac, 2015 ; Loisy et Lameul, 2014). Cette définition nous amène vers certaines implications de l'application de la pédagogie numérique :

- l'adaptation des locaux par le développement des équipements numérisés et l'accès à Internet à haut débit ;

- la formation initiale et continue des enseignants aux nouvelles pratiques pédagogiques ;
- le changement du rôle et des responsabilités des acteurs dans les cours, c'est-à-dire les enseignants et les étudiants ;
- la création d'une instance de dialogue et de propositions permettant la mutualisation interuniversitaire ainsi que celle entre les enseignants ;
- l'intégration de la recherche expérimentale à la formation et à la pratique enseignante ;
- l'accompagnement des enseignants dans leurs nouveaux engagements et l'initiation d'un écosystème³ du numérique ;
- la production des contenus de qualité et la nécessité de la mise en œuvre des chaînes éditoriales pour la bonne gestion des documents sous format numérique et leur archivage pérenne (Isaac, 2008) ;
- l'accompagnement financier des établissements par l'État.

À part ces implications, il existe des facteurs qui freinent la numérisation des enseignements supérieurs :

- le manque des ressources financières ;
- la réticence des étudiants, des enseignants et des établissements universitaires vis-à-vis des rénovations qui ne sont pas encore démontrées ;
- le manque des enseignants aux compétences technopédagogiques ;
- l'insuffisance des contenus et des ressources éducatives numériques ;
- l'absence de la politique numérique qui selon Isaac (2008) doit garantir : l'accès de tous les étudiants aux ressources pédagogiques, l'égalité des chances pour tous les étudiants et l'appropriation et l'usage des outils numériques par les différents acteurs de la communauté éducative ;
- le plagiat et la négligence du droit de l'auteur par ceux qui réutilisent les productions des enseignants à des fins commerciales.

Malgré ces freins, le passage au numérique a des avantages qui incitent les universités à investir dans la digitalisation de l'enseignement supérieur. Ce passage individualise la formation et respecte le rythme d'apprentissage des étudiants par la favorisation de la pédagogie différenciée. Il accorde donc une place centrale à l'étudiant au détriment de l'enseignant et des matériels didactiques. De plus, étant donné que l'étudiant y trouve une posture active, la pédagogie basée sur la transmission descendante du savoir se remplace par celle privilégiant l'échange, l'interaction et la collaboration entre les étudiants. Autrement dit, la conception behavioriste de l'enseignement/apprentissage se voit basculée vers celle de socioconstructivisme (Desmet, 2006). D'ailleurs, le numérique, pour de multiples raisons dont la réduction du décalage entre la formation reçue à l'université et celle qui est nécessaire pour entrer dans le monde professionnel, augmente la motivation des étudiants. En outre, il autonomise les étudiants dans le processus

³ L'écosystème désigne « le fait de mettre en connexion et en synergie des acteurs divers de façon autonome sur des sujets identiques, de sorte que leur production s'en trouve stimulée et enrichie pour un bénéfice commun (Djebara et Dubrac, 2015 : 7) ».

d'apprentissage ; ainsi que l'indique Wenden (1991 in Lah, 2017), on entend par un apprenant autonome celui qui a confiance en sa capacité d'apprendre et peut gérer son apprentissage.

2. L'actualité de la pédagogie du projet

C'est ce dernier avantage qui fait appel à l'intégration de la « culture projet » (Isaac, 2008 :27) et qui constitue le noyau dur de la pédagogie du projet. Celle-ci a été mise en vogue surtout avec l'apparition du CECRL (2000). Selon Puren (2009), le concept du projet y est utilisé soit comme un support de communication soit regroupé avec la simulation et le jeu de rôle, comme l'une des techniques suscitant la communication. Dans l'apprentissage par projet, on fait agir les apprenants en classe, caractérisée comme une microsociété, en les incitant à effectuer des actions à finalité collective et à dimension réelle (Mchacti, 2013). Le projet pédagogique, n'est pas une fin en soi, mais un outil au service de la construction des connaissances par les apprenants ; à ce propos Boutinet (2005) précise qu'un bon projet n'est pas un projet d'enseignement à savoir qu'il doit être approprié par l'apprenant au lieu de lui être imposé. Il est donc une action complexe demandant la poursuite d'une démarche constituée de différentes opérations non linéaires qui pourront être résumées ci-dessous :

- Conception : Dans cette étape, sont définis et pris en compte : l'action, les objectifs, les contraintes, les problèmes à résoudre et les difficultés à surmonter, le produit final, etc. ;
- Planification qui comprend la répartition des tâches, la précision des dates et des délais et la fixation des réunions intermédiaires ;
- Réalisation par la mise en place des activités métacognitives et des rétroactions ;
- Évaluation en fonction des objectifs et des critères de réussite définis au départ (Puren, 2011).

Ainsi en nous référant à Dewey (cité dans Hougardy et al., 2001), nous tenterons d'énumérer des éléments à prendre en considération dans une pédagogie du projet :

- recours à une situation authentique ;
- engagement dans une activité selon l'intérêt des apprenants ;
- déclenchement d'un problème comme stimuli de la réflexion ;
- disposition de l'information ;
- élaboration ordonnée des solutions ;
- découverte de la validité des solutions par la mise en application des idées.

En effet, pour mieux bénéficier de la pédagogie du projet, il faut en connaître ses principales caractéristiques (Puren a, 2013 ; Puren, 2011 ; Hougardy et al., 2001 ; Perrenoud, 2003) :

La pédagogie du projet où les besoins, les intérêts et les difficultés des apprenants sont pris en compte, comporte 3 finalités : la métacognition, la responsabilisation et l'autonomisation à la fois individuelle et collective des

apprenants. De surcroît, elle suscite l'apprentissage de savoir et de savoir-faire de gestion de projet (décider et agir en collaboration, planifier, coordonner, ...).

Dans cette pédagogie qui est orientée vers une production concrète, matérialisable et communicable, l'agir de référence est l'action sociale et les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux.

Le projet est le fruit d'une négociation entre l'enseignant et les apprenants ; les actions sont choisies et conçues par les apprenants (avec l'aide et sous le contrôle de l'enseignant) en début de projet. Tous les documents sont recherchés et sélectionnés par eux-mêmes et l'enseignant n'est plus un détenteur et transmetteur de savoirs, mais un accompagnateur et médiateur.

Les tâches y sont définies et réalisées en groupe et le travail individuel est systématiquement encouragé et facilité avec les activités de groupe.

La mise en place de l'action nécessite des rétroactions et des évaluations (de 3 types : l'autoévaluation, co-évaluation ou l'évaluation par les pairs et l'évaluation par l'enseignant) prennent en compte non seulement le produit final, mais aussi le processus de la réalisation du projet ;

Avant de décrire la méthodologie ainsi que le contexte de notre recherche, nous finissons cette partie en soulignant quelques avantages de la pédagogie du projet :

- elle est centrée sur l'apprenant et son action ;
- elle augmente l'autonomie de l'apprenant et remplace l'imposition par la liberté ;
- elle suscite l'engagement de l'apprenant ;
- elle rend le processus d'apprentissage plus dynamique ;
- elle accroît la motivation et la créativité de l'apprenant.

3. De la recherche expérientiation à la recherche production

Le présent article s'inscrit dans la lignée des « recherches expérientiation » et des « recherches production » (Puren b, 2013) dans le sens où par l'inspiration de notre expérience empirique, nous avons défini un projet pédagogique servant à l'enseignement du FLE destiné aux étudiants du quatrième semestre (deuxième année) de licence en langue et littérature française en Iran (bac+4). Ces étudiants semblent avoir acquis le niveau B1 du CECRL.

Concernant notre contexte, il est à dire qu'en Iran, le FLE est enseigné majoritairement dans deux contextes universitaire et institutionnel. L'entrée à l'université se fait à travers des concours, dont un concours de langues étrangères destiné aux élèves souhaitant apprendre les langues en licence. Ceux qui choisissent le français auront la possibilité de continuer leurs études en langue et littérature françaises ou en traduction. Suivant les statistiques (Bal, 2017 ; Sanjesh⁴, 2017) en 2017, parmi les 930482 participants au concours, 6240 candidats ont opté pour les langues étrangères dont 230 et 120 acceptées respectivement en langue et littérature et en traduction françaises. Il est également à noter que récemment sous certaines

⁴ *Sanjesh* est une instance publique chargée d'organiser annuellement différents examens, dont le concours d'entrée aux universités iraniennes.

conditions comme la moyenne des notes au diplôme, les élèves peuvent continuer leurs études en licence sans participer au concours. En 2017, 100 étudiants ont été acceptés en langue et littérature françaises par cette voie (Sanjesh, 2017).

Dans les universités francophones d'Iran, les trois premiers semestres sont consacrés à l'enseignement du français général et à partir du quatrième semestre, parallèlement à quelques cours du français général, les cours spécialisés en littérature ou en traduction sont proposés aux étudiants.

En nous référant au curriculum formel de la licence de langue et littérature françaises approuvé par le ministère de l'Enseignement supérieur en Iran, nous procédons à illustrer, dans le schéma suivant, les unités de valeur qui visent l'apprentissage du français général. Ce schéma nous aide à détecter les principaux besoins des apprenants du FLE dans les universités iraniennes afin de présenter un projet pédagogique basé sur le couplage de la pédagogie numérique à celle du projet.

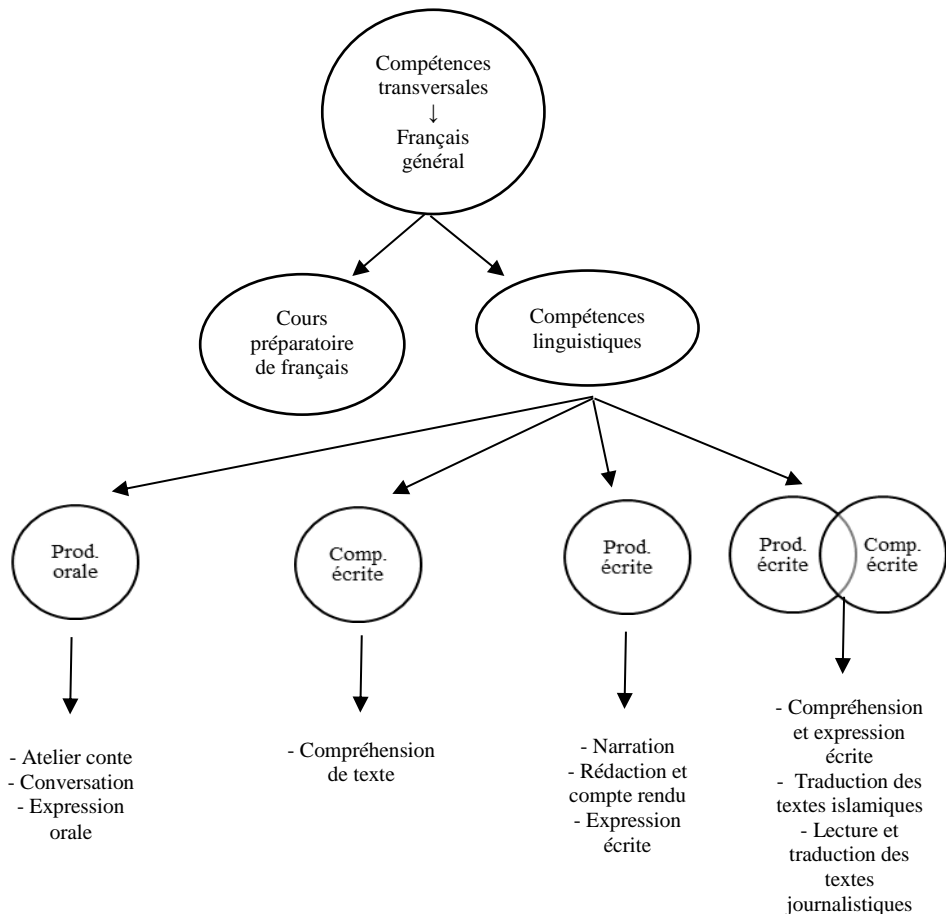


Figure no. 1. Schéma des unités de valeur des compétences transversales en licence de langue et littérature françaises

À ce stade, il est opportun de citer une expérience que nous avons fait vivre aux étudiants du premier semestre de licence en langue et littérature françaises à l'université de Téhéran. Le cours s'intitulait *cours préparatoire du français*, les étudiants étaient au nombre de 29 et le manuel *Alter Ego+* constituait le support principal du cours. L'objectif linguistique à atteindre était l'appropriation des différentes formes d'interrogation (dossier 5, leçon 1 d'*Alter Ego+*). On a choisi comme thème « Faites une enquête » qui était une « une entrée par l'action » (Puren, 2010) et le mini-projet mettait l'accent sur les quatre compétences. Nous avons divisé les étudiants en 6 groupes et mis à leur disposition les feuilles de route du projet. Les trois principales étapes à suivre étaient : préparer le questionnaire, interviewer des étudiants du département et visionner les clips en classe. La figure ci-dessous explicite les étapes et les sous-étapes :

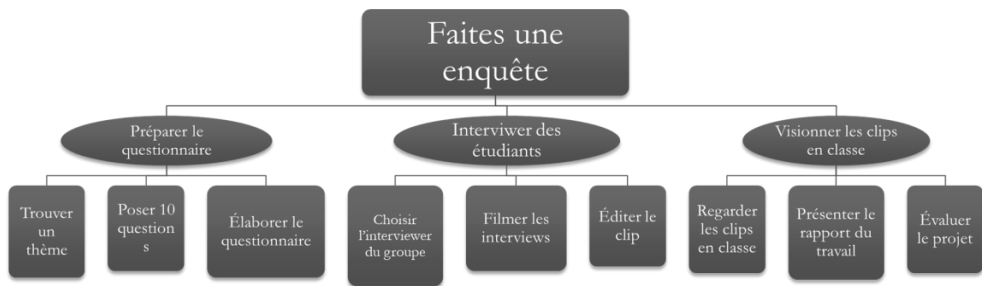


Figure no. 2. Les étapes et les sous-étapes du mini-projet

Les résultats positifs tirés de cette expérience, c'est-à-dire l'augmentation de la motivation, la participation et l'engagement actif des étudiants et l'atteinte des objectifs pragmatiques, communicatifs et linguistiques, nous ont incitées à définir un projet qui pourrait servir d'exemple dans les cours du français général, en l'occurrence dans le cours d'*Atelier conte* (cf. figure 1).

Tableau no. 1. Projet pédagogique

Projet pédagogique	
I. Conception	
1. Contexte pédagogique	
Lieu/support/canal	Salle d'ordinateurs, web, réseau social
Relation pédagogique	En présentiel et à distance (pour prolonger le temps de la classe), la classe se divise en groupes de 4 étudiants
Niveau linguistique	B1
Type d'activités	Projet constitué des tâches pédagogiques consistant en CE, PE, PO et CE
Modalité d'évaluation et de correction	Autoévaluation et autocorrection, évaluations par les pairs, évaluation et corrections par l'enseignant

2. Objectifs pédagogiques

Compétences communicatives langagières et compétences linguistiques

Compréhension écrite (CE)	Lecture de contes (au choix des étudiants)
Production écrite (PE)	Rédaction d'un conte
Production orale (PO)	Enregistrement du conte
Compréhension orale (CO)	Écoute des contes en classe via le visionnage des dessins animés

3. Produit final

Création d'un dessin animé

II. Planification

4. Processus

A1.

Visiter les sites :

<https://www.conte-moi.net/contes/france>

et <http://etrange.voyage.free.fr/index.htm>

Lire un ou deux contes à son choix

Se renseigner sur les caractéristiques et composants d'un conte.

A2.

S'inscrire sur le site laCartoonerie.com.

Lire le mode d'emploi du site et visionner quelques « produits finis » accessibles sur ce site⁵.

Trouver un thème et rédiger un conte en considérant les principaux composants des contes explorés à l'étape précédente.

Enregistrer le conte (lecture à haute voix) ; cet enregistrement sera exploité lors de la création du dessin animé.

III. Réalisation

Suivant le conte, créer un dessin animé sur le site laCartoonerie.com⁶.

Déposer le lien de son dessin animé sur le blog/réseau social du cours.

A. Étape consultation et compréhension écrite

B. Étape production écrite

C. Étape production orale

D. Étape création du dessin animé

E. Étape compréhension orale

IV. Évaluation

Visionner les dessins animés en classe et les évaluer.

La conception de ce projet nous a conduites à quelques pistes pédagogiques qui peuvent se résumer comme il suit :

Étant donné que les étudiants iraniens du FLE se trouvent dans un contexte hétéroglotte, ils ressentent souvent la nécessité de consulter quelques modèles en français avant de s'engager dans la pratique. Dans notre cas, la lecture des contes

⁵ Afin de faciliter la réalisation d'un dessin animé, l'enseignant offre aux étudiants une feuille de route explicitant les étapes à poursuivre sur le site mentionné.

⁶ Du fait que la création du dessin animé exige 4 étapes, c'est-à-dire Personnages, Décors, Tournage et Montage ; chacun des membres est chargé d'une étape.

aide les étudiants à découvrir le schéma narratif. Notons qu'afin de susciter la créativité des étudiants, nous avons proposé quelques contes parmi lesquels ils puissent effectuer un choix. En outre, un des contes proposés relève d'une écriture interactive dans la mesure où il requiert des interventions matérielles du lecteur et met en question l'ordre linéaire du récit par le recours à l'hypertextualité (Bouchardon, 2008).

La carence des bases de données, où des exemples de tâches et de projets en FLE abondent⁷, est un des obstacles à surmonter de prime abord. Pour résoudre ce problème, une équipe constituée d'ingénieurs pédagogiques TICE, de spécialistes en conception du projet ainsi que d'enseignants peut se former dont la mission est de proposer des scénarios didactiques basés sur des projets.

Le recyclage des enseignants semble aussi nécessaire pour qu'ils s'initient aux nouveaux outils didactiques. Partageant l'idée de Mangenot (2015), nous pouvons dire que les enseignants ne doivent pas seulement se former à manipuler ces outils, mais aussi, et surtout à les intégrer. De surcroît, ils doivent devenir des praticiens réflexifs qui peuvent réfléchir à leurs pratiques, s'autoévaluer, s'autocritiquer et s'auto régler. En d'autres termes, une didactique de négociation et de conscientisation (Bobot, 2009 ; Ferrer et Allard, 2002) pourrait faire désormais la ligne de conduite des enseignants.

Comme nous avons déjà indiqué dans la partie « La pédagogie numérique à la loupe », une des propositions qui contribue à l'intégration efficace de ces nouveautés est la création d'une instance de dialogue où les enseignants partagent leurs expériences personnelles et diffusent leurs recherches-actions. Cette instance peut s'organiser au niveau national et même international.

En guise de conclusion

Dans le présent article, nous avons pour but de profiter du couplage de la pédagogie numérique à celle du projet afin d'apporter de l'eau au moulin de l'innovation dans l'enseignement/apprentissage du FLE aux universités iraniennes et d'optimiser les occasions d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons procédé à jeter la lumière sur les pédagogies citées et nous avons identifié les besoins des étudiants du FLE répondant au développement des compétences transversales. Précisons que ces compétences sont à aborder avant le traitement des compétences disciplinaires. Ensuite, nous avons parlé de notre expérience personnelle qui consistait à réaliser un mini-projet lors du premier semestre de la licence en langue et littérature françaises à l'université de Téhéran. Enfin, en nous basant sur les données théoriques élargies au cours de l'article ainsi que les résultats positifs tirés de notre expérience, nous avons défini un projet pédagogique destiné aux étudiants de la deuxième année de licence en langue et littérature françaises.

Par cette étude, on s'est rendu compte que l'intégration efficace de nouvelles pratiques d'enseignement/apprentissage peut revitaliser la motivation, l'engagement actif et l'autonomie des étudiants et accroître leur réussite. Cette finalité n'est

⁷ Comme des exercices, des activités et des fiches pédagogiques disponibles sur les sites *lepointdufle.net*, *enseigner.tv5monde.com* ou *bonjourdefrance.com*.

atteignable qu'en surmontant des obstacles qui se résument suivant les trois composants constitutifs du triangle pédagogique c'est-à-dire le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Il faut donc favoriser l'accès aux contenus et aux ressources éducatifs pertinents ; garantir la formation initiale et continue des enseignants ainsi que la mutualisation de leurs expériences ; préparer les étudiants à la mise en place de nouvelles approches pédagogiques.

Pour finir, l'efficacité du projet conçu dans cet article est à examiner en comparant la maîtrise des objectifs chez les étudiants poursuivant les cours *Atelier conte* sans et avec le recours à ces innovations technopédagogiques (la réalisation d'une recherche expérimentale).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bal, Z. (reportrice). (2017). Toutes les statistiques du concours de 2017. *Agence de presse Mehr*. Iran. Repéré à <https://www.mehrnews.com/news/4051337>.
2. Berthet, A. et Daill, E. (2013). *Alter ego + AI*. Paris : Hachette FLE.
3. Bobot, L. (2009). Méthodes d'enseignement de la négociation. *Négociations* 2009/2 (12), 257-273. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-negociations-2009-2-page-257.htm>.
4. Bouchardon, S. (2008). Le récit littéraire interactif : une valeur heuristique. *Communication et langages*, 155, 81-97. Repéré à https://www.persee.fr/doc/AsPDF/colan_0336-1500_2008_num_155_1_5376.pdf.
5. Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
6. Conseil de l'Europe. (2000). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECRL] : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris, France : Didier.
7. Desmet, P. (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée*, XI (1), 119-138. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-119.htm>.
8. Djebara, A. et Dubrac, D. (2015). *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*. Paris, France : Journaux officiels.
9. Ferrer, C. et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. *Éducation et francophonie*, XXX (2), 96-134. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_096.pdf.
10. Hougardy, A., Hubert, S. & Petit, C. (2001). *Pédagogie du projet ?* Repéré à https://www.criba.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF.
11. Isaac, H. (2008). *Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. L'université numérique*. Paris : Université Paris Dauphine. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/20-08/08/3/universitenumerique_22083.pdf.
12. Lah, M. (2017). La conscientisation des apprenants de langue au niveau universitaire. *XLinguae*, 10 (4), 320-335. Repéré à http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae4_2017_26.pdf.

13. Loisy, C. et Lameul, G. (2014) La pédagogie universitaire numérique : émergence d'une problématique. Dans Lameul, G. et Loisy, C. (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www.decitre.fr/media/pdf/feuilleter/9/7/8/2/8/0/4/1/9782804184810.pdf>.
14. Mangenot, F. (2015). Le numérique entre effets de mode et réelle innovation. Dans Potolia, A. et Jamborova Lemay, D. (dir.), *Enseignement/Apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
15. Mchacti, D. (2013). *La pédagogie du projet : un atout pour la classe de FLE*. Repéré à http://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1391191803/module/5766599451/name/PUREN_2014b_Anexe2_MCHACTI_P%C3%A9dagogie_projet_atout_FLE.pdf.
16. Perrenoud, Ph. (2003). *Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?* Université de Genève. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/life/archives/activites/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html.
17. Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (MCB University Press, 9 (5)*). Repéré à <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
18. Puren, Ch. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes)*, 31 p. Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>.
19. Puren, Ch. (2010). Les manuels récents de français langue étrangère : entre perspective actionnelle et approche communicative. *FULGOR*, (4) 2, 34-54
20. Puren, Ch. (2011). *Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet*. Repéré à http://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1391015482/module/5766226651/name/PUREN_Argumentaire_P%25C3%25A9dagogie_projet.pdf.
21. Puren, Ch. (2013a). La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. *Dossier de travail des journées de formation « (Se) former à la pédagogie de projet »*, Institut français de Fès, 8-10 avril 2013. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>.
22. Puren, Ch. (2013b). *Méthodologie de la recherche en DLC : Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*. Repéré à <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>.
23. Sanjesh. (2017). *Guide du choix des filières au concours 2017* (le domaine de l'art et des langues). Repéré à http://www6.sanjesh.org/download/sar96select/Honar_&_Zaban-1396-2.pdf.