

Lycée français du Caire
21 mars 2017

**METTRE EN ŒUVRE LA PÉDAGOGIE DE PROJET
DANS UN CONTEXTE INTERDISCIPLINAIRE AU COLLÈGE
Approche historique, problématiques actuelles**

Christian PUREN
www.christianpuren.com
contact@christianpuren.com

Les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI)

Les objectifs

« Ils permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par **une démarche de projet** conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective (qui peut prendre la forme d'une présentation orale ou écrite, de la constitution d'un livret ou d'un carnet, etc.). [...]

Les enseignements pratiques interdisciplinaires sont des temps privilégiés pour développer les compétences liées à l'oral, l'esprit créatif et la participation : les élèves apprennent à s'inscrire dans un travail en équipe, à être force de proposition, à s'exprimer à l'oral, à **conduire un projet**, individuel ou collectif. » (je souligne)

Enseignements primaire et secondaire. Enseignements au collège,
Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015,
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913
(dernière consultation 28 mars 2017)

Les contenus

« Chaque enseignement pratique interdisciplinaire porte sur l'une des thématiques interdisciplinaires suivantes :

- corps, santé, bien-être et sécurité ;
- culture et création artistiques ;
- transition écologique et développement durable ;
- information, communication, citoyenneté ;
- langues et cultures de l'Antiquité ; langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales ;
- monde économique et professionnel ;
- sciences, technologie et société. »

Enseignements primaire et secondaire. Enseignements au collège,
Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015,

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913
(dernière consultation 28 mars 2017)

L'organisation

- Les EPI sont proposés et conçus par les équipes de professeurs.
- Ils concernent les élèves du cycle 4 (classes de 5e-4e-3e: élèves entre 12 et 15 ans).
- Deux EPI par an au minimum sont organisés sur une thématique interdisciplinaire différente (au moins deux disciplines impliquées).
- Ils peuvent occuper entre 1 et 3 heures par semaine, avec des séances co-animées par les professeurs de chaque discipline impliquée.
- Ils sont évalués et notés pour l'obtention du brevet. (ma synthèse)

Enseignements primaire et secondaire. Enseignements au collège,
Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015,

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913
(dernière consultation 28 mars 2017)

I. Approche historique (trois grands auteurs de référence)

**II. Le contexte actuel de la promotion institutionnelle
de la pédagogie de projet**

**III. En guise d'amorces d'échanges : deux problématiques
majeures**

I. Approche historique (trois grands auteurs de référence)

Trois grands auteurs de référence de la pédagogie de projet

John DEWEY

Ovide DECROLY

Célestine FREINET

DHERBOMEZ Marie et DE WAVRECHIN Karine, Dossier « Pédagogie de Projet », Réseau École et Nature, L'éducation à l'environnement pour comprendre le monde, agir et vivre ensemble.

<http://reseauecoleetnature.org/system/files/dossierpedaprojet.pdf>

dernière consultation 12 mars 2017)

John DEWEY (1859-1952) est un philosophe pragmatiste américain. Il est considéré comme l'initiateur de la pédagogie du projet (*learning by doing*), et maître de l'éducation nouvelle. Mais, généralement, on considère aussi que c'est un de ses collaborateurs, le pédagogue américain **William Heard KILPATRICK** (1871-1965), qui, en 1918, dans un article intitulé « The Project Method » (« La méthode des projets »), a précisé l'idée de « *project-based learning* », selon laquelle tout enseignement doit procéder de l'expérience s'organisant au travers d'un travail productif. *La pédagogie de projet est donc une pratique de pédagogie active* produisant des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète.

DHERBOMEZ Marie et DE WAVRECHIN Karine 2017

La « méthode des projets » de John DEWEY

[Il faut...]

- « en premier lieu que l'élève se trouve dans une situation authentique d'expérience, qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse pour elle-même ;
- en deuxième lieu qu'un problème véritable surgisse dans cette situation comme stimuli [*sic*] de la réflexion ;
- en troisième lieu qu'il dispose de l'information et fasse les observations nécessaires à la solution ;
- en quatrième lieu que des solutions provisoires lui apparaissent et qu'il soit responsable de leur élaboration ordonnée ;
- en cinquième lieu que la possibilité et l'occasion lui soient données de soumettre ces idées à l'épreuve de l'application pour déterminer leur portée et découvrir par lui-même leur validité ».

HOUGARDY A., HUBERT S. & PETIT C., *Pédagogie du projet ?*, juin 2001.
www.crifac.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF
(dernière consultation mars 2017)

En Europe ces idées vont produire le courant des « méthodes actives », de « l'Éducation nouvelle », notamment au travers de gens comme Ovide Decroly, Célestin Freinet et Jean Piaget...

Ovide Decroly (1871-1973), médecin, psychologue et pédagogue belge, considère que l'intérêt de l'enfant est le levier par excellence de son développement parce que l'enfant intègre une connaissance lorsqu'il l'a lui-même découverte et exprimée.

DHERBOMEZ Marie et DE WAVRECHIN Karine 2017

Les méthodes pédagogiques mises en œuvre [dans l'École publique Decroly] découlent, pour l'essentiel, des principes élaborés par Ovide DECROLY, principes toujours d'actualité, largement pris en compte dans les textes officiels et pouvant donc s'inscrire dans la construction d'une école du XXI^{ème} siècle.

(1) Affirmer comme principe fondateur la fonction de globalisation inhérente au psychisme de l'enfant qui perçoit le monde comme un tout.

(2) Reconnaître l'enfant tel qu'il est, avec ses besoins, ses intérêts, ses capacités, ses désirs, ses faiblesses.

(3) Développer la capacité d'autonomie de l'enfant compte tenu de ses rythmes et de ses besoins.

(4) Créer un milieu où l'enfant est accepté dans son affectivité, avec ses questionnements et ses démarches.

(5) Permettre à l'enfant la fabrication de ses connaissances en valorisant son activité réelle sans souci de hiérarchisation des disciplines.

(6) Réduire la parcellisation du temps afin de favoriser de larges processus d'intégration des outils de savoir.

(7) Aider l'enfant à se situer dans une vie de groupe, à travailler avec d'autres, à prendre des responsabilités, à trouver sa place, à discuter les conflits.

(8) Tenir compte de l'évolution de la société, stimuler l'esprit critique et approfondir la réflexion pour que l'enfant devienne un adulte autonome et responsable.

École publique Decroly, <http://ecole.decroly.free.fr/ecole/historique.html>
(dernière consultation 13 mars 2017)

Célestin Freinet (1896-1966), est un instituteur français pour qui rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages est primordial. Sa pédagogie est pensée au travers d'activités concrètes, utiles, vécues, coopératives, comme des « techniques de vie » au service de la libération des hommes.

DHERBOMEZ Marie et DE WAVRECHIN Karine 2017

Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie Freinet

www.icem-pedagogie-freinet.org/

« Méthode naturelle »

« Tâtonnement expérimental »

« Classe coopérative »

« Techniques »

« Méthode » naturelle et « tâtonnement expérimental »

[...] ce n'est jamais par l'explication intellectuelle, par le recours aux règles et aux lois que se fait une acquisition, mais seulement par le même processus général et universel de tâtonnement expérimental qui est à la base, depuis toujours, de l'apprentissage de la langue et de la marche... (p. 420)

... Par la méthode naturelle, l'enfant lit et écrit de même, bien avant d'être en possession des mécanismes de base, parce qu'il accède à la lecture par d'autres voies complexes qui sont celles de la sensation, de l'intuition et de l'affectivité dans un milieu social qui pénètre désormais, anime et éclaire le milieu scolaire... (p. 238)

FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques* (tome 2), Paris : Seuil, 1994.

Cité dans « Tâtonnement, méthode naturelle et liberté... »,

www.icem-pedagogie-freinet.org/node/13704 (dernière consultation 13 mars 2017)

LÈMERY Edmond, « Il y a tâtonnement et tâtonnement... expérimental »,

www.icem-pedagogie-freinet.org/node/14217

(dernière consultation 13 mars 2017)

La classe coopérative

Dans la classe coopérative, les enfants prennent la parole, s'organisent, partagent pouvoir et responsabilités, élaborent et réalisent leurs projets, font la loi, participent au respect des lois et des règles et répondent de leurs actes devant le groupe... Ils prennent ainsi conscience des exigences du vivre-ensemble et se forment à l'exercice d'une citoyenneté active, solidaire et responsable.

LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté*, Éditions De Boeck-Belin, cité dans: « Responsabilités dans la classe coopérative », *Le nouvel éducateur*, mai 2002,
www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11137
(dernière consultation 13 mars 2017)

Les outils de la pédagogie Freinet

Les techniques de communication

- La correspondance interscolaire.
- Le journal de classe.
- Le texte libre.
- La bibliothèque de classe.
- L'imprimerie.

Les outils de gestion des apprentissages

- Les fichiers autocorrectifs.
- Le plan de travail individuel.

Les outils de gestion du groupe-classe

- Définition de sous-groupes fonctionnels : équipes de travail, ateliers, groupes de travail.
- Définition des différentes activités selon les lieux et les moments: exposés-débats, travail individuel/de groupe, enquêtes, découverte des documents, etc.
- Le conseil.

SCHLEMMINGER Gerald, La pédagogie Freinet en classe de langue vivante,
ICEM, 2^e éd. rev. et augm., 2001,
www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2080

L'enseignant novateur accepte, en entreprenant une démarche de projet, de :

- gérer la complexité et l'incertitude,
- tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants,
- créer les conditions permettant l'exercice d'une pensée créatrice : le travail de groupe,
- renoncer à la situation magistrale,
- agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir,
- veiller à ce que le caractère dynamique du projet ne s'efface pas derrière un caractère systématique technologisant ou psychologisant,
- négocier avec les élèves les objectifs et les moyens,
- susciter pensée divergente et pensée convergente,
- reconnaître les différences et les valoriser,
- évaluer le processus, les démarches autant que le produit,
- ouvrir l'école vers l'extérieur,
- apprendre aux élèves à anticiper, choisir,
- redonner à l'élève la responsabilité de sa propre formation,
- passer de la situation d'enseignement à la situation d'apprentissage,
- introduire une attitude expérimentale par rapport aux pratiques et aux situations éducatives,
- accepter un écart entre le travail prescrit et le travail réel.

Selon HULLEN Jocelyn, *Séminaire Pédagogie de projet*, 2-3 novembre 1999

www.icem-pedagogie-freinet.org/

Le projet pédagogique est une action...

1. - qui présente un certain niveau de **complexité** ;
2. - qui est conçue, réalisée et évaluée **collectivement** (coopération et collaboration)
3. avec un certain degré d'**autonomie** ;
4. - qui est effectuée au moyen de **tâches** différentes
5. exigeant la mobilisation de **ressources** (*connaissances et compétences*) ;
6. - qui implique la **responsabilisation** des participants ;
7. - qui provoque leur **mobilisation** ;
8. - qui aboutit à une **production** concrète et communicable
9. présentant un **intérêt social** au moins pour la microsociété classe, et si possible aussi pour la société extérieure.

Christian Puren, 21 mars 2017

II. Le contexte actuel de la promotion institutionnelle de la pédagogie de projet

1. Le « paradigme de l'action »

2. Le « paradigme de la complexité »

3. Le « paradigme de la compétence »

4. Les finalités en relation avec le contexte socio-éducatif

1. Le « paradigme de l'action »

- « *L'ingenium*, cette étrange faculté de l'esprit qui est de relier, a été donné aux humains pour comprendre, autrement dit pour faire. » Giambattista VICO, *De antiquissima sapientia latinorum*, 1710.
 - « Im Anfang war die Tat. » (« Au début était l'action. ») GOETHE, *Faust*, 1808.
 - « Les vérités sont choses à faire et non à découvrir. Ce sont des constructions et non des trésors. » Paul VALÉRY, *Oeuvres* 1896-1914.
 - « La pensée naît de l'action pour retourner à l'action ». Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, 1942.
 - « On ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant. » Jean PIAGET, *Psychologie et épistémologie*, 1970)
 - « Au-dessus de l'opposition stérile entre objectivité et subjectivité, il y a la "projectivité". » Jean-Louis LEMOIGNE, 2015.
- « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/

2. Le « paradigme de complexité »

- « Les trois grands paradigmes épistémologiques, selon Edgar MORIN », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/
- « Les composantes de la complexité », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046

Le paradigme scientifique	Le paradigme de simplification	Le paradigme de complexité
« Réductionnisme scientifique »	Réduction	Approche systémique
On manipule un modèle réduit de la réalité.	On confond la réalité réduite pour/par l'analyse scientifique avec la réalité en soi.	On cherche à tenir compte d'un maximum de données, en sachant que la réalité en soi nous échappe.
Spécialisation	Disjonction	Union de la distinction et de la disjonction
On distingue les différents domaines, niveaux, problèmes... pour analyser chacun séparément.	On autonomise les différentes disciplines, les différents domaines, niveaux, problèmes...	On cherche à unir la distinction (nécessaire à la perception) et la conjonction (qui rétablit les interrelations, les articulations, les multidimensionnalités).
Rationalité	Rationalisation	« Rationalité ouverte »
-On recourt à la logique comme instrument de connaissance et de contrôle.	-On cherche à construire une cohérence parfaite et totalisante autour d'un principe unique (paradigme copernicien).	-On est conscient des limites de la logique, des effets pervers de la fermeture théorique, de l'inexistence d'un principe unique de cohérence (paradigme hubbléen).
-On cherche à éliminer l'imprécision, l'incertitude et la contradiction.	-On ne considère comme connaissance légitime que la connaissance précise et certaine.	-On travaille avec l'imprécision, l'incertitude et la contradiction.
-On recherche la vérité.	-On est certain de détenir la vérité.	-On tourne autour du problème de la vérité en passant de perspective en perspective, de vérité partielle en vérité partielle.
-On s'efforce d'être objectif.	-On est persuadé d'être objectif.	-On sait que le sujet est toujours présent dans l'observation de l'objet, et on recherche des procédures intersubjectives d'objectivation.

« Les trois grands paradigmes épistémologiques, selon Edgar MORIN », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/

1. **la multiplicité** : les élèves sont nombreux ;
2. **la diversité** : ils sont différents les uns des autres ;
3. **l'hétérogénéité** : la différence peut être de degré (ils sont plus ou moins motivés), mais aussi de nature : les uns se comportent comme ceci, alors que les autres se comportent comme cela ;
4. **la variabilité** : leur comportement peut être différent d'une classe à l'autre, et même varier au cours de l'heure de classe ;
5. **l'interrelation** : le comportement de chacun dépend constamment de celui des autres, de sorte qu'il se crée souvent un « comportement collectif », ou des comportements cohérents par sous-groupes ;
6. **l'instabilité** : le comportement de chacun peut se modifier à tout moment de manière imprévisible pour l'enseignant ;
7. **la sensibilité à l'environnement** : le comportement de chacun et les comportements collectifs sont influencés par des événements intérieurs (cartable qui tombe, éternuements,...) et extérieurs (bruits de couloir, problèmes familiaux, relations extrascolaires entre élèves, ainsi que par des paramètres sociaux (milieu social, image de la difficulté et de l'utilité de la langue dans la société,...) ;
8. **la contradiction** : au même moment, par exemple, certains veulent faire de la grammaire et d'autres de la conversation ; constamment, certains se sentent mieux lorsqu'ils participent oralement, d'autres préfèrent écrire ; certains n'ont pas compris et voudraient revenir sur des explications, d'autres ont tout compris et voudraient avancer ; etc. ;
9. **l'inclusion de l'observateur** : un enseignant ne peut jamais observer de l'extérieur, de manière totalement objective, le comportement de ses élèves, puisque celui-ci est influencé par sa présence : lorsqu'un élève sent qu'il est observé par l'enseignant, il modifie son comportement, ou du moins son comportement prend une autre signification, comme celle de défi vis-à-vis de l'autorité s'il s'agit d'un comportement déviant.

« Les composantes de la complexité »,
[www.christianpuren.com/
bibliothèque-de-travail/046](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046)

II/ Les EPI permettent d'aborder la complexité du monde

La « réalité » est un système complexe dont l'analyse complète nécessite plusieurs prismes disciplinaires. Les EPI permettent d'éclairer un objet dans ses différentes dimensions, chaque discipline impliquée dans les EPI contribuant à sa compréhension par les élèves. (je souligne)

Les EPI partent d'une problématique ou d'un questionnement explicite que chacune des disciplines contributrices éclaire. Cela permet alors à l'élève de construire une stratégie de résolution. (je souligne)

Les EPI : ressources produites par le groupe thématique de l'académie de Versailles, novembre 2015, « Les EPI : de nouveaux territoires à l'interface des disciplines. EPI, disciplines et interdisciplinarité », <http://reformeducollege.ac-versailles.fr/les-epi-ressources-produites-par-le-groupe-thematique-de-l-academie-de>

une question compliquée...	une question complexe...
... est une question dont on n'a pas encore la réponse, mais dont on pense que celle-ci peut être produite.	... est une question qui n'est pas « orientée produit » (la recherche de la réponse), mais « orientée processus » : elle relève en réalité d'un questionnement permanent.

un objet compliqué...	un objet complexe...
... est un objet dont la description n'est pas actuellement disponible, que l'on ne comprend ni ne maîtrise encore parfaitement, mais dont on pense que cela sera possible.	... est un objet dont on sait qu'on ne pourra jamais parvenir à une description globale, à une compréhension parfaite et à une maîtrise totale.
un problème compliqué	une problématique
est un problème dont on ne possède pas encore la solution	est un ensemble complexe de problèmes, c'est-à-dire dont on sait qu'il n'existe pas de solution, ou du moins que...

... il n'existe pas de solution...	... mais seulement des solutions...
unique	plurielles
universelle	locales
globale	partielles
permanente	temporaires

On cherche à <i>résoudre</i> définitivement un problème.	On cherche à <i>gérer</i> constamment le mieux possible une problématique.
--	--

« Problème » *versus* « problématique »
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/023/

Une définition institutionnelle :

« La problématique est un faisceau de questions, dont les réponses s'inscriront toujours dans l'univers du possible, du discutable, du préférable, du probable : [...] elles engageront davantage dans une démarche de questionnement que dans l'univers des certitudes. »

Extrait : Documents d'accompagnement des programmes de français pour le Certificat d'Aptitude Professionnelle en 2003.

cité dans : Académie de Reims, *Questions-réponses sur les travaux personnels encadrés. Vade-mecum des TPE à l'usage des professeurs, des élèves et des chefs d'établissements*, juillet 2015,

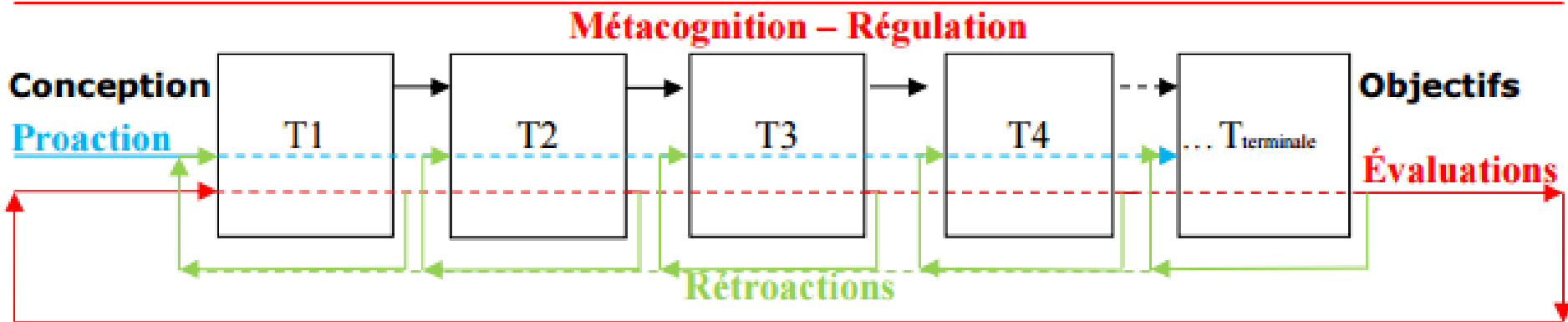
http://cache.media.education.gouv.fr/file/publications/62/9/150824_BrochureTPE_458629.pdf

Aide à la conception d'un EPI

Caractéristiques	Observables
Les EPI permettent de traiter les programmes disciplinaires	Identification des parties de programmes : contenu notionnel, compétences disciplinaires et transversales, prévision du temps nécessaire à leur mise en œuvre
Les EPI traitent de <u>thématiques</u> ancrées dans le monde contemporain	Identification précise des <u>thématiques</u> dans leur lien avec des problématiques d'aujourd'hui
Les EPI permettent d'aborder la <u>complexité</u> du monde	Identification d'un objet d'étude à travers des <u>regards croisés</u>

Les EPI : ressources produites par le groupe thématique de l'académie de Versailles, novembre 2015, <http://reformeducollege.ac-versailles.fr/les-epi-ressources-produites-par-le-groupe-thematique-de-l-academie-de>

Le projet, mode d'action en milieu complexe



T = tâches

« Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet »

www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/

3. Le « paradigme de la compétence »

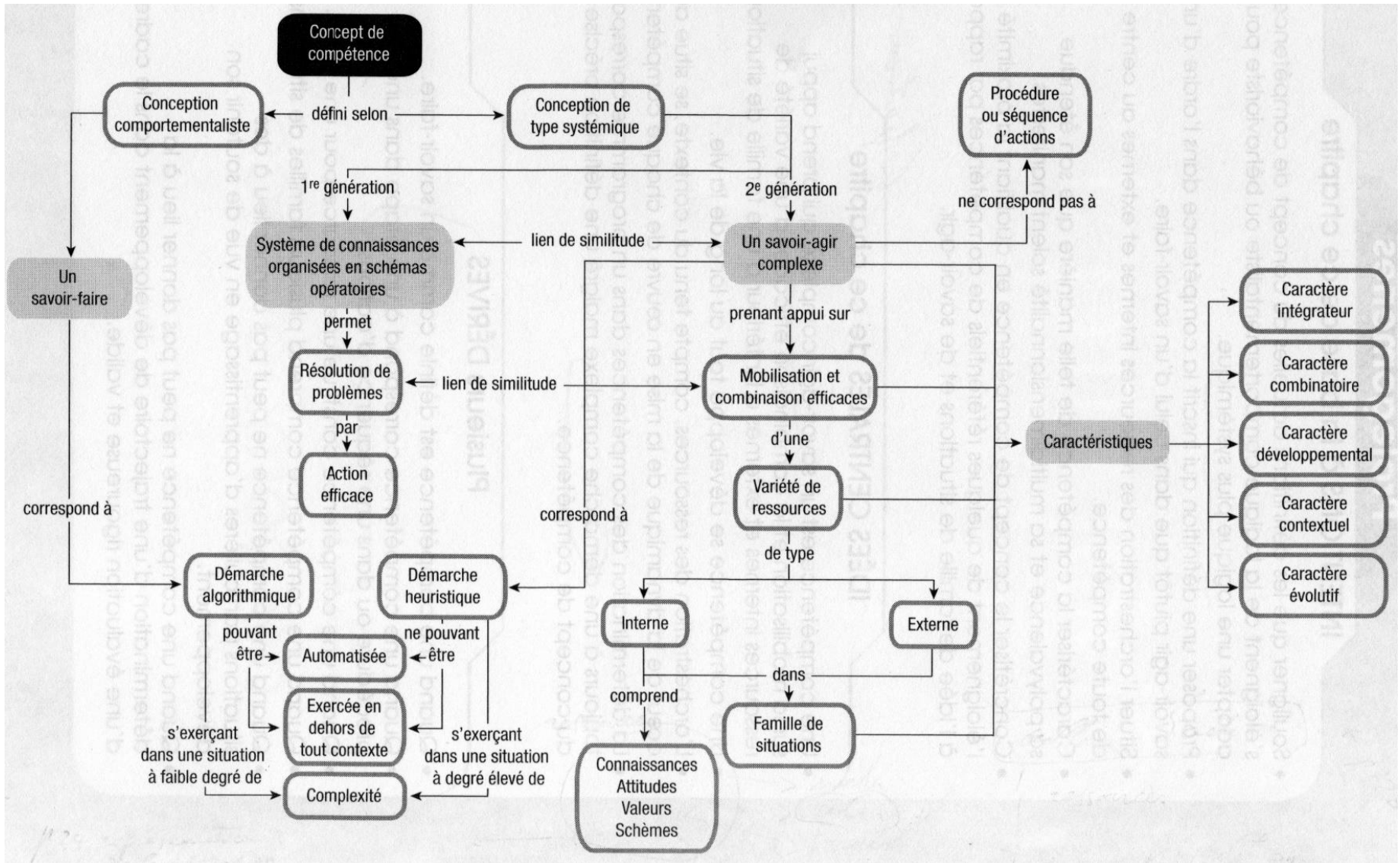
a. La relation structurelle entre action et compétence

La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés :

- *le savoir-agir* qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseau...) ;
- *le vouloir-agir* qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ;
- *le pouvoir-agir* qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail [...], de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu.

LE BOTERF Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Éditions d'Organisation, éd. 2005.

La compétence comme un « savoir-agir complexe »



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

Le projet, un générateur de situations complexes

Les compétences ne s'enseignent pas, elles se construisent à travers des situations dont chacune entraîne la mise en synergie des ressources pertinentes [acquises séparément]. [...] Sans référence à des enjeux, à des configurations d'acteurs, à des contextes sociaux, il est fort difficile de concevoir des situations complexes susceptibles de développer telle ou telle compétence.

Dès qu'on quitte le terrain familier des ressources, dès qu'on précise les situations de la vie auxquelles une compétence est censée permettre de faire face, il devient évident qu'on ne saurait prétendre la développer sans placer les élèves dans des situations analogues, dans l'esprit du *learning by doing* [...]. (pp. 21-22)

PERRENOUD Philippe, « Le projet, un générateur de situations complexes »,
Cahiers Pédagogiques n° 10, Janvier 2014.
Paris : CRAP, pp. 21-23

Pour d'autres références bibliographiques sur la relation action-compétence

- *Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle*. 1^e éd. numérique, septembre 2016, 82 p.,

www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/.

- « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/.

- Différents niveaux de l' "agir" en classe de langue-culture : TP sur la notion de "compétence" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/.

4. Les finalités définies en relation avec le contexte socio-éducatif actuel

- a.** former à la citoyenneté : « faire société » entre citoyens autonomes mais solidaires, critiques mais responsables ;
- b.** former à la gestion des environnements complexes (instables, imprévisibles, impossibles à appréhender de manière exhaustive,...) ;
- c.** former à la gestion de l'information ;
- d.** former à une forme indispensable de « motivation pour l'action » : la « mobilisation ».

Motivation / mobilisation

Dans le cadre de la psychologie cognitive, **la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche.** Elle se trouve donc à toutes les étapes de la réalisation d'une tâche. (p. 91) [...] Comme pour ses connaissances, l'élève *construit* la motivation scolaire à partir de ses expériences, de ses réussites et de ses échecs ; il en tire des conclusions, il en extrait des règles, des lois. Selon cet optique, la psychologie cognitive conçoit que la motivation scolaire résulte d'un ensemble de facteurs et que c'est fondamentalement sur eux que l'enseignant doit agir pour exercer une influence sur la construction de l'élève. (p. 93, je souligne)

Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*, Montréal (Québec), Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.

III. En guise d'amorces d'échanges : deux problématiques majeures

1. La relation autonomie-hétéronomie

2. L'évaluation des projets

1. La relation autonomie-hétéronomie

John DEWEY (1859-1952) est un philosophe pragmatiste américain. Il est considéré comme l'initiateur de la pédagogie du projet (learning by doing), et maître de l'éducation nouvelle. Mais, généralement, on considère aussi que c'est un de ses collaborateurs, le pédagogue américain **William Heard KILPATRICK** (1871-1965), qui, en 1918, dans un article intitulé « The Project Method » (« La méthode des projets »), a précisé l'idée de « project-based learning », selon laquelle tout enseignement doit procéder de l'expérience s'organisant au travers d'un travail productif. La pédagogie de projet est donc une pratique de *pédagogie active* produisant des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète.

DHERBOMEZ Marie et DE WAVRECHIN Karine 2017

« Comme Alice, l'institutrice doit passer avec ses enfants derrière le miroir et, dans ce prisme de l'imaginaire, elle doit voir toutes choses avec leurs yeux et avec les limites qui sont celles de leur expérience ; mais, lorsque la nécessité s'en fait sentir, elle doit être capable de recouvrer sa vision exercée et, avec le point de vue réaliste de l'adulte, de fournir aux enfants les repères du savoir et les outils de la méthode. » (Mayhew et Edwards, 1966, p. 312)

Cité par WESTBROOK Robert B., « John Dewey (1859-1952) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris : UNESCO, Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin 1993, p. 277-93.

www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/29206

(dernière consultation 12 mars 2017)

Un projet entièrement conçu par le professeur ne sera pas acheté par les élèves. Mais il est peu probable qu'un projet proposé par les élèves rejoigne comme par miracle les objectifs de formation du professeur. Il importe donc d'engager une négociation, le professeur tirant le projet vers les apprentissages, les élèves vers la réussite, le plaisir, le jeu. Il n'y a aucune raison de ne pas faire de cette **tension** l'objet d'une réflexion commune. On peut imaginer un professeur qui ouvrirait une démarche de projet en définissant un cahier des charges ouvert [...]. (p. 23)

Philippe PERRENOUD, « Le projet, un générateur de situations complexes », *Cahiers Pédagogiques* n° 10, Janvier 2014. Paris : CRAP, pp. 21-23 (je souligne)

Les trois dérives constatées dans les projets pédagogiques

– *La dérive productiviste*

Le produit à fabriquer est plus important que les apprentissages visés. [...]

– *La dérive techniciste*

La planification par l'enseignant est excessive. [...] L'élève est l'exécutant d'un projet entièrement conçu par l'enseignant. [...]

– *La dérive spontanéiste*

Le projet s'invente au fur et à mesure sans objectifs clairement définis au départ. [...]

Si pour apprendre il faut un projet, avoir un projet ne suffit pas

Les périls sont nombreux : si l'enseignant met exclusivement l'accent sur les désirs des élèves, leur prise de responsabilité, il risque soit de concevoir un projet irréalisable, soit d'amuser les élèves avec un projet dans lequel ils ne vont rien apprendre.

S'il est particulièrement soucieux de rigueur ou de rentabilité, il a tendance à planifier toute la démarche, l'élève devient un O.S., et là aussi le bénéfice escompté au niveau des apprentissages laisse à désirer.

Mettre l'élève en activité, oui, mais jusqu'à quel point ? Avec quel degré d'autonomie et pour quelles fins ? (pp. 11-13, je souligne)

BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Paris: Hachette-Éducation, 1993, 192 p.

hétéronomie			autonomie	
faire apprendre	enseigner à apprendre	« enseigner à apprendre à apprendre » (R. Richterich)	favoriser l'apprendre à apprendre	laisser apprendre
l'enseignant <i>met en œuvre</i>	l'enseignant <i>gère</i>	l'enseignant <i>propose</i>	l'enseignant <i>guide et aide</i>	l'enseignant <i>laisse</i>
ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)	avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	des méthodes d'apprentissage différenciées	l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage


Centration
- **sur la méthode**

- sur l'enseignant
- sur les contenus
- sur le programme

Centration
sur l'apprenant

« Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/

MODÈLE COMPLEXE DE RELATION ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

1. *Le continuum* : $\mathbf{x} \leftrightarrow \mathbf{y}$
2. *L'opposition* : $\mathbf{x} \rightarrow \leftarrow \mathbf{y}$
3. *L'évolution* : $\mathbf{x} \rightarrow \mathbf{y}$
4. *Le contact* : $\mathbf{x} [-] \mathbf{y}$
5. *La dialogique* : $\mathbf{x} \rightarrow \mathbf{y}$

- 6) *L'instrumentalisation* : $\mathbf{x}]-\mathbf{y}$
- 7) *L'encadrement* : $\mathbf{x} [\mathbf{y}]$

« Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/

2. L'évaluation des projets

L'évaluation

L'un des projets réalisés dans le cadre des EPI fait l'objet d'une évaluation continue qui compte pour l'obtention national du Brevet (fin de 3e), au moyen d'une soutenance orale individuelle ou collective de 15 mn, dont une partie peut se faire en langue étrangère. Cette soutenance « n'a pas pour objet d'évaluer le projet, individuel ou collectif, réalisé par l'élève, mais sa capacité à exposer la démarche qui a été la sienne, les compétences et connaissances qu'il a acquises grâce à ce projet. »

Enseignements primaire et secondaire. Enseignements au collège,
Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015,
www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913
(dernière consultation 28 mars 2017)

« Grille indicative de critères d'évaluation de l'épreuve orale de soutenance »

[Cette grille n'est qu'indicative: chaque établissement établit sa propre grille.]

a. Maîtrise de l'expression orale (50 pts)

- s'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ;
- exprimer ses sensations, ses sentiments, formuler un avis personnel à propos d'une œuvre ou d'une situation en visant à faire partager son point de vue ;
- employer un vocabulaire précis et étendu ;
- participer de façon constructive à des échanges oraux ;
- participer à un débat, exprimer une opinion argumentée et prendre en compte son interlocuteur ;
- percevoir et exploiter les ressources expressives et créatives de la parole ;
- s'approprier et utiliser un lexique spécifique au contexte [...].

B.O. n° 14 du 8 avril 2016, Diplôme national du brevet. Modalités d'attribution à compter de la session 2017. Note de service n°2016-063 du 6-04-2016
www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100848
(dernière consultation 28 mars 2017)

b. Maîtrise du sujet présenté (50 pts)

- concevoir, créer, réaliser ;
- mettre en œuvre un projet ;
- analyser sa pratique, celle de ses pairs ;
- porter un regard critique sur sa production individuelle ;
- argumenter une critique adossée à une analyse objective ;
- construire un exposé de quelques minutes ;
- raisonner, justifier une démarche et les choix effectués ;
- mobiliser des outils numériques.

B.O. n° 14 du 8 avril 2016, Diplôme national du brevet. Modalités d'attribution à compter de la session 2017. Note de service n°2016-063 du 6-04-2016
www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100848
(dernière consultation 28 mars 2017)

Critères de réussite, modalités d'évaluation individuelle / collective

Les méthodes d'évaluation employées seront formative et sommative. Elles diffèreront, selon les disciplines, en fonction des compétences évaluées et du moment de l'appréciation des acquis.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPI/53/3/RA16_C4_EPI_les_tours_N.D_555533.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPI/51/8/RA16_C4_EPI_4_caricature_555518.pdf

Évaluation individuelle en fonction de critères de réussite préétablis.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPI/72/4/RA16_C4_EPI_3_petrole_645724.pdf

La manière dont les élèves du groupe se sont engagés dans les différentes tâches est appréciée non seulement par l'observation au cours des séances mais aussi à travers les bilans réalisés par les élèves.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPI/53/5/RA16_C4_EPI_mots_gestes_N.D_555535.pdf

Critères de réussite, modalités d'évaluation individuelle / collective

- Qualité des recherches documentaires et de leur exploitation par les élèves.
- Qualité des arguments, régulation du débat argumenté.
- Qualité des productions visuelles et des mises en récit des élèves.
- Évaluation par les pairs aux différents instants du projet au cours de sa construction.
- Proposition de pistes d'amélioration par les professeurs.
- Rayonnement des productions au sein de l'établissement, degré de mobilisation par les instances citoyennes de l'établissement, mise en relief de la contribution au PEAC et au Parcours Citoyen.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPI/72/6/RA16_C4_EPI_4_photo_d-identite_VF_645726.pdf

La grille d'évaluation est construite en cohérence avec les objectifs d'apprentissage et peut prévoir une part d'individualisation de la note. Le tableau ci-dessous propose un modèle.

	Dynamique du groupe	Projet	Restitution
Groupe	<ul style="list-style-type: none"> - gestion des conflits - communication/coordination 	<ul style="list-style-type: none"> - ambition/créativité du projet - qualité de réalisation - réussite du projet 	<ul style="list-style-type: none"> - savoir rendre compte à l'écrit/oral - savoir justifier les choix opérés dans le projet
Individu	<ul style="list-style-type: none"> - participation à la résolution des conflits - implication dans la coordination 	<ul style="list-style-type: none"> - ampleur et qualité des tâches réalisées - prise d'initiatives 	<ul style="list-style-type: none"> - connaître le projet - savoir répondre aux questions

Université Paul Sabatier Toulouse III, Service Universitaire de Pédagogie,
Le guide du projet tutoré, <http://sup.ups-tlse.fr/projettutore/evaluer.php>
 (dernière consultation 29 mars 2017)

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.

Chap. 19. « La problématique de l'évaluation des projets »

www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/

Les projets pédagogiques comme incubateurs d'innovations pédagogiques et didactiques

Les six « zones » d'apprentissage de la « classe du futur »

- (1) - Une zone de recherche et d'accès aux ressources (textes, images, vidéos, son, etc.) ;
- (2) - Une zone de création pour la réalisation de **projets** ;
- (3) - Une zone de présentation avec interactivité, audience, etc.
- (4) - Une zone d'échange et de collaboration ;
- (5) - Une zone d'interactions entre l'enseignant et les élèves ;
- (6) - Une zone de développement plus personnel (apprentissage informel, recherches individuelles, etc.) (p. 11/22)

Future Classroom Lab (<http://fcl.eun.org/welcome>), cité par THIBERT Rémi 2012

Lycée français du Caire
21 mars 2017

**METTRE EN ŒUVRE LA PÉDAGOGIE DE PROJET
DANS UN CONTEXTE INTERDISCIPLINAIRE AU COLLÈGE**
Approche historique, problématiques actuelles

Christian PUREN
www.christianpuren.com
contact@christianpuren.com