

# La pédagogie de Projet.

Intervention de Georges Papazoff. Conseiller Pédagogique en Arts Visuels.

Quelle définition donneriez-vous au mot Projet ?

Ce que l'on conçoit de faire (on conçoit aussi des enfants et des œuvres dans la gestation) - Synonymes = dessein, conception, proposition.

Quel est le sens étymologique du mot ? : pro = devant / jactus = jeter

Quel projet personnel aviez-vous en devenant « enseignant\* » ?

Faire une révolution culturelle ? Optimiser travail et famille ? Avoir des Vacances ? Vivre (comme les Bons Pères) auprès des enfants ? Ne pas quitter le monde de l'enfance ?

Quel est ou quel peut-être le projet de l'enseignant à l'adresse des élèves qui lui sont confiés, explicité sur le mode du « faire que »

Faire que les élèves :

- Apprennent (quoi, où, comment ?)
- Acquièrent des connaissances, des compétences, des savoirs, des savoir-faire...des comportements, des postures...des savoirs être...
- Réussissent (les exercices, leurs vies ; aient des bonnes notes – n'aient pas de mauvaises notes...)
- Passent en classe supérieure ...
- Soient heureux, épanouis...aient du plaisir à vivre avec les autres...
- Passent une « bonne » année...
- Se construisent une culture générale, des outils d'appréhension et de compréhension du monde qui les entoure ...
- Aiment l'école (la maîtresse aussi d'ailleurs), aiment apprendre...
- Grandissent, se socialisent, résistent, disposent d'outils pour construire un monde meilleur...
- Soient en situation de payer nos retraites un jour peut-être...

## A. Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

Il s'agit d'une forme de (« pédagogie ») rapport au savoir, à la connaissance et à l'humain dans lequel celui qui « apprend » (l'apprenant) est associé de manière contractuelle à l'élaboration et à la construction de ses intelligences. Il s'agit d'une démarche explicite de transmission soit des outils du savoir soit du savoir lui-même.

Le moyen d'action de cette démarche est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par le désir d'aboutissement à une réalisation concrète (qui n'est pas une fin en soi), traduite en objectifs identifiés et en programmation transdisciplinaires visant à développer la maîtrise de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

L'histoire de cette démarche critique à l'égard des méthodes traditionnelles, frontales, magistrales dites méthodes de gavage fait apparaître quelques figures clefs :

- John Dewey (1859-1952) : philosophe et psychologue américain ; initiateur des méthodes actives en pédagogie. Sa philosophie se résume à « learning by doing »
- Olivier Decroly (1871-1973) : médecin et psychologue belge. Le développement de l'enfant se fait par le levier de son intérêt lequel met en avant sa dimension affective
- Célestin Freinet (1896-1966) : instituteur qui développe la classe coopérative, le développement des connaissances dans des projets d'action et la production et la diffusion par la classe de ses propres instruments de travail (le journal scolaire)

Jean Piaget va renforcer la base théorique de la pédagogie de projet alors que les cognitivistes vont lui donner une base scientifique (confronter des nouvelles connaissances aux anciennes, conflits cognitifs, appropriation, rôle essentiel de l'environnement et du questionnement, motivation le tout par rapport à des zones identifiées du cerveau)

La pédagogie de projet s'appuie sur 5 fonctions principales :

- Fonction économique de production : sublimation des contraintes temporelles, humaines et matérielles. C'est le principe de faisabilité et de « lucidité »
- Fonction thérapeutique : socialisation secondaire – « agir sur le monde » les savoirs (être et faire) permettent à l'élève de s'engager de façon

signifiante dans le monde réel du point de vue politique, social et professionnel.

- Fonction didactique : mobilisation des acquis et acquisitions nouvelles dans tous les domaines du savoir au service de la réalisation du projet.
- Fonction sociale et médiatrice : c'est la dimension partenariale et d'ouverture vers l'extérieur (partage, confrontation, négociation)
- Fonction politique : vivre ensemble (socialisation primaire), vie collective, éducation civique et acceptation des contraintes

## B. Apprendre ?

### 1. Qu'est-ce qui fait obstacle à l'apprentissage ?

Une pluralité d'obstacles sont recensés par les enseignants : physiologiques, sociaux, éducatifs, pédagogiques. S'ils sont parfois repérés comme pouvant agir seuls, ils sembleraient que dans la plupart des cas, ils se conjuguent.

#### Obstacles physiologiques.

Enfants mal nourris ; manque de sommeil ; rythme de vie mal adapté, problèmes psychologiques.

#### Obstacles sociaux.

Différences socio-économiques, barrière de la langue : le français étant la langue des apprentissages mais pas la langue maternelle, inadéquation entre le projet de l'Education Nationale et le projet familial.

#### Obstacles éducatifs.

Classes trop chargées, manque de stimulation et de motivation face à un projet, mauvais climat de classe.

#### Obstacles pédagogiques.

Attitudes de l'enseignant face au vécu et aux représentations des élèves. Fragilité de l'élève qui a des difficultés pour s'organiser, comprendre, raisonner, analyser ce qui lui demande de mobiliser une énergie trop grande par rapport à la difficulté réelle de la tâche à accomplir. Difficultés de l'élève à accéder à l'abstraction, difficultés pour prendre du sens dans une leçon.

#### Dans le cadre d'une pédagogie de Projet :

*Une absence de contrat élèves/école, famille/école.*

*Un refus de prise en charge éducative de l'enfant de la part des professeurs.*

*Une méconnaissance des mécanismes fondamentaux de l'apprentissage de la part des « enseignants »\*. Un enseignement trop implicite et souvent empirique, pragmatique et intuitif. On sous estime par exemple en permanence le rôle indispensable des émotions dans notre fonctionnement cognitif notamment l'importance des capacités émotionnelles dans toute prise de décision. Il ne pas sous estimer les dangers de « l'illettrisme émotionnel » c'est-à-dire, faute d'enseignement (voire résilience et déprivation culturelle et éducative) l'incapacité révélée de certains élèves à comprendre et à gérer leurs émotions et partant celles d'autrui.*

*Dans d'autres cultures (en Asie ou en Afrique ) les théories de l'intelligence sont empreintes de contenus sociaux et comportementaux : comprendre les sentiments des autres, montrer de la compassion, ; faire preuve d'un certain sens moral.*

## 2. Qu'est-ce qui facilite l'apprentissage ?

Ce qui est essentiel et qui facilite les apprentissages ce sont :

\* de bonnes conditions sociales, matérielles, culturelles pour l'enfant.

Or, à priori, l'enseignant ne peut rien changer au contexte socio-économique de ses élèves (à court terme pour le moins.) Il peut par contre, dans le cadre de sa classe, être un médiateur culturel.

Commentaire (dans le cadre d'une pédagogie de Projet)

*C'est parce que l'enseignant veut changer la situation socio-économique et culturelle de la cité qu'il exerce ce magistère. C'est le projet de l'enseignant.*

\* des meilleures conditions pédagogiques : la revendication tourne autour de la motivation de l'élève et de l'enseignant et de la formation des enseignants.

Les intentions pédagogiques sont de deux ordres :

### a. celles qui interviennent dans la vie de l'école entière :

- mise en place de projets qui amèneraient l'école à devenir un lieu de vie,
- meilleure collaboration avec les familles,
- équipe pédagogique soudée,
- relation de confiance entre enseignants et enseignés,
- matériel plus moderne, plus adapté,

- classes moins chargées ou organisation en groupes d'élèves (de l'aide personnalisée aux échanges de compétences entre enseignants)

b. . Celles qui dépendent uniquement des stratégies pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant dans sa classe.

- meilleure définition des objectifs,
- meilleure mise en œuvre des méthodes de travail,
- pédagogie différenciée,
- davantage de concret, de vécu et de manipulation dans les séquences d'apprentissage,
- reformulation des consignes ou des leçons par les élèves avec leurs mots,
- diversification des approches, des méthodes, des supports,
- prise en compte des représentations initiales des élèves.

3. Y-a-t-il des domaines, des activités, des temps, des lieux, un espace pour apprendre ?

Toutes les situations de la vie donnent lieu à un apprentissage. On apprend partout et tout le temps : qu'il s'agisse d'un lieu institué où les apprentissages sont obligatoires, où les programmes sont nationaux afin d'apporter une meilleure égalité des chances ou bien qu'il s'agisse de lieux qui appartiennent à la sphère du privé tels que la maison, les centres de loisirs, espaces de quartiers... mais et surtout la rue et la cité. Les apprentissages de l'école, aussi didactiques, théoriques soient-ils, doivent modifier le réel en agissant sur les autres lieux de vie de l'enfant et ce de façon positive et non conflictuelle.

4. Donnez un exemple de situation pédagogique qui permet aux élèves d'apprendre à apprendre.

Sont recensés les situations de mise en autonomie, de recherche, de méthodologie qui permettent l'émergence de concepts puis sa validation par la verbalisation.

Les enseignants reconnaissent que l'exploitation des erreurs, le tâtonnement, la démarche expérimentale constituent des méthodes pertinentes qui permettent à l'élève de construire son savoir.

Conclusion.

*Tout acte de formation doit permettre à l'apprenant, à partir de ses savoirs et de ses représentations, d'évoluer, de confronter, de reconstruire. Encore faut-il qu'il ait été impliqué, bousculé dans l'acte de formation. Au centre du projet, il y a donc l'enseignant et sa créativité.*

### C. Pratiques pédagogiques, pratiques créatives.

En s'appuyant sur un ensemble de réflexions autour de la problématique de la créativité, il s'agira de mettre en avant un travail indispensable de socialisation et de développement des capacités cognitives des élèves, travail fondé sur la certitude de la préexistence chez chacun d'eux d'un potentiel créatif et intellectuel, et du point de vue de l'enseignant sur la réhabilitation du désir d'apprendre.

#### La créativité.

« La créativité est la disposition à créer qui existe chez tous les individus et à tous les âges, étroitement dépendante du champ culturel »

Les recherches sur la créativité ont fait apparaître une opposition entre des activités de la pensée orientée, par rapport à un problème donné, vers la recherche de LA solution (convergentes) et des activités de la pensée orientées vers la recherche de TOUTES les solutions (divergentes). La créativité est de l'ordre de la divergence se résumant à la faculté qu'aurait un individu de donner le plus grand nombre de solutions à une question posée.

Au départ, le mot est très marqué par sa collusion avec les tests d'intelligence : il s'agit d'un processus par lequel on devient sensible à des problèmes, à des manques, à des lacunes de connaissances, à l'absence de certains éléments, à des dysharmonies, par lequel on identifie la difficulté, on cherche des solutions, on fait des conjonctures, on formule des hypothèses.

On reste cependant dans le cadre des capacités mentales.

Alain Beaudot<sup>1</sup>, quant à lui, va présenter la créativité sous la forme d'une énergie potentielle liée à la personnalité, énergie révélée dans des aptitudes dont les caractéristiques fondamentales sont triples :

- l'originalité.\*
- l'esprit d'adaptation.\*
- le souci de la réalisation concrète.\*

#### Démarches créatives: objectifs.

Il est souhaitable d'introduire des démarches créatives dans tout acte d'enseignement tant en amont, lorsque l'enseignant prépare, construit son intervention, qu'en aval lorsqu'il met les élèves en situation d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Alain BEAUDOT. *La créativité. Recherches américaines.* Paris. Dunod. 1973.

Ces démarches deviennent palpables dans l'invention et l'appropriation des savoirs tant par l'enseignant que par les élèves.

Nous développerons ici une option théorique dans une Pédagogie de Projet : celle de pratiques dont le but unique serait de développer « de la créativité ». L'objectif essentiel serait de permettre aux élèves de donner du sens à leurs actes. Son postulat de départ serait double :

- Créer est de l'ordre du désir. Ce même désir, insatisfait, engendre la curiosité, fondement de l'acte d'apprendre. Ce désir peut être empêché, refoulé, fatigué mais il est toujours vivant en chaque être humain : « La pulsion créative est indispensable à l'artiste qui doit faire œuvre d'art mais elle est également présente en chacun de nous. »<sup>2</sup>
- Mettre élève en situation de création : c'est remobiliser tous ses pré requis à savoir : mémoire, intelligence, connaissances.

Fondamentalement donc les pratiques créatives travaillent sur des actes de développement et de valorisation de l'image de soi. Elles entendent impliquer chacun dans des démarches de création personnelle et développer une souplesse psychique et intellectuelle qui lui permette d'investir ses capacités d'apprentissage tout en passant par l'expression et la maîtrise de ses activités sensorielles et motrices.

Pour ce faire, toute pratique créative a des objectifs dans deux directions : la socialisation et le cognitif.

#### Objectifs de socialisation.

Revaloriser l'image de soi : il s'agit d'amener l'élève à se percevoir comme une personne à part entière, à se reconnaître une valeur intrinsèque, à s'attribuer des compétences et des talents, des capacités d'évolution et d'apprentissage et ce de façon réaliste et différenciée.

Développer l'internalité.<sup>3</sup> : il s'agit de développer le sentiment chez un élève qu'il peut agir sur sa propre vie dans des limites liées à des contraintes, de lui permettre de se sentir maître et responsable de ses actes, d'être conscient que ses actes actuels auront une répercussion sur le déroulement de son avenir.

Le développement de l'internalité est d'ailleurs la première étape d'un processus d'affranchissement contre la culture de l'exclusion. Bertrand Bergier<sup>4</sup> met en avant le processus qui, à partir d'une fragilisation ou d'un traumatisme initial, aboutit, par étapes de contagion, à la négation de soi, par lequel, pour

<sup>2</sup> Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1971. Page 96.

<sup>3</sup> Paul DURNING. *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris. PUF. 1995.

<sup>4</sup> Bertrand BERGIER. *Les affranchis, parcours de réinsertion*. Paris. Desclée de Brouwer. 1996.

s'en sortir, on fait appel à de l'assistance puis l'on se reconstruit une identité mais négative, dans l'exclusion.

Découvrir ses centres d'intérêts : « ..., l'élève peut contraindre la créativité qu'il découvre, soit parce qu'elle est censurée par le groupe, étouffée par l'anxiété, inutilisée par manque de simulation. Il convient alors de défendre la possibilité de lui donner vie et forme par l'éducation. »<sup>5</sup>

Il s'agit alors de développer la curiosité, de permettre de poser des questions, de s'inscrire dans une démarche culturelle : « La dimension culturelle est à manier comme manière de retrouver ses racines et son identité, de faire valoir son image et son intériorité. »<sup>6</sup>

Ces aptitudes sont très souvent contrariées voire empêchées. Cet empêchement<sup>7</sup> est souvent lié à des paroles prédictives\* et des attitudes\* générant une peur d'apprendre. Par empêchement, nous entendons ici l'autocensure, le refus de mettre en avant ses ressentis, le déni de soi, de son expérience, de son « bon sens », état de fait qui génère une dégradation de l'estime de soi voire même un autodénigrement.

### Objectifs cognitifs.

#### Rappel :

Les fonctions mentales supérieures sont la mémoire, la perception, l'abstraction, la compréhension et le raisonnement. Quant et où à l'école ces fonctions sont-elles explicitement nourries, enseignées, validées, consolidées ? On y confond systématiquement (nos tests de QI ont 50 ans !) les aptitudes intellectuelles qui se manifestent dans les exercices scolaires (raisonnement, agilité verbale ou mémoire) avec les intelligences (Howard Gardner : logicomathématique, langagière, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intra personnelle). Il s'agit d'une question d'autant plus essentielle que l'idéologie, notamment pour les tenants du déterminisme y est très ancrée.

Les pratiques créatives se développent non seulement dans des atmosphères ludiques mais des phases entières d'activités basées sur le jeu :

---

<sup>5</sup> Jean Louis SUDRES. Raymond FOURASTIE. *L'adolescent créatif : formes, expressions, thérapies*. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail. 1994. Page 182.

<sup>6</sup> Ibid. Page 183.

<sup>7</sup> De l'élève comme du maître.

« C'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif. »<sup>8</sup> C'est en effet dans le cadre d'une démarche créative et par le jeu que peuvent se développer ces objectifs, tant le cadre frontal et scolaire peut générer de comportements phobiques.

Pour les élèves « en difficultés », on peut le plus souvent emprunter à Ruben Feurstein son concept de « déprivés culturels »<sup>9</sup> en ce qu'ils ont manqué de la médiation d'adultes pour comprendre et apprécier le monde. S'ils nourrissent cependant très souvent de profonds ressentiments à l'égard de l'institution scolaire qui leur a renvoyé une image très négative de leurs capacités et de leurs compétences, il n'en reste pas moins vrai qu'ils ont une faible capacité à apprendre et des difficultés à raisonner, à associer, à organiser, à intégrer ou à relier des informations.

### **Dysfonctionnements cognitifs des élèves en situation d'apprentissage.**

Input Entrée	Elaboration des connaissances	Output Sortie
Perception vague et insuffisante	Incapacité de percevoir l'existence d'un problème	Communication égocentrique
Comportement exploratoire inexistant ou insuffisant	Incapacité de choisir les données pertinentes	Difficulté de projeter des relations virtuelles
Manque ou défaut d'instruments verbaux réceptifs qui affectent la discrimination	Manque de comportement comparatif Manque de pensée inférentielle ou hypothétique	Blocages
Manque ou défaut d'orientation spatio- temporelle, manque de systèmes de références	Etroitesse du champ mental Manque ou défaut d'un comportement de planification	Manque de précision et d'exactitude dans l'élaboration des réponses
Manque ou défaut dans la permanence des constantes	Appréhension épisodique de la réalité	Transfert insuffisant
Manque de besoin de précision	Manque ou défaut de besoin d'un raisonnement logique	Réponses et comportements impulsifs
Incapacité à considérer plusieurs sources d'information en même temps	Manque ou défaut de stratégies Manque d'intériorisation	Blocages

<sup>8</sup> Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1975. Page 91.

<sup>9</sup> Ruben FEURSTEIN. *Le programme d'enrichissement mental : la théorie de l'apprentissage médiatisé*. Dans *Education Permanente* N° 88/89. 1987.

Si l'on applique le schéma de Gérard Jean-Moncler<sup>10</sup>, on peut essayer de mieux comprendre le fonctionnement de l'élaboration de leurs connaissances et donc mieux construire les interactions entre l'adulte, le formateur, et l'élève dans toutes les situations d'apprentissage. En effet si les positionnements des pédagogues ont évolué autour des concepts d'apprentissage, de transversalité et de « sujet apprenant », il est cependant à craindre, notamment dans les situations de confrontation au groupe, que les représentations magistrales de l'acte d'enseigner n'aient pas été éradiquées. Dans une culture qui donne souvent aux paroles le poids d'actes, il devient alors difficile pour un élève d'échapper à son destin.<sup>11</sup>

Sur la base de tels constats, Philippe Meirieu affirme qu'il faut impérativement et prioritairement chercher à comprendre l'élève plutôt que d'émettre un quelconque jugement de valeur sur ses capacités intellectuelles :

« On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familières. L'enseignement est stérile s'il ne met pas en place des situations d'apprentissage où l'apprenant puisse être en situation d'élaboration, c'est à dire d'intégration de données nouvelles à sa structure cognitive. Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà. Rien ne peut être acquis en contournant ou neutralisant sa stratégie. »<sup>12</sup>

#### D. Pédagogie de projet et profils d'élèves.

Donald Woods Winnicott<sup>13</sup> se pose la question de savoir à quoi il faut attribuer le fait que, indépendamment du cadre dans lequel elle s'insère, la stratégie d'aide (*aux élèves*) mise en place fonctionne ou ne fonctionne pas. Il fait l'hypothèse qu'il faut avant tout l'attribuer à la capacité ou à l'incapacité des équipes à créer, à inventer, pour impulser le travail de souffrance en créativité. C'est donc de la créativité des adultes dont il s'agit ici.

C'est à ce niveau de relation interpersonnelle et intergénérationnelle qu'un élève peut se construire les outils cognitifs d'analyse et de compréhension de son environnement proche. Leur défaut de perception, lié à des défaillances cognitives, met toujours les élèves en difficultés en position de subir !

Fondamentalement les élèves établissent un rapport aux adultes qui pose désormais à ces derniers la question fondamentale de l'autorité. Ainsi que le rappellent Alain Vulbeau et Jacques Pain :

---

<sup>10</sup> Gérard JEAN-MONCLER. *Des méthodes pour développer l'intelligence*. Paris. Belin. 1991. Pages 84 et 85.

<sup>11</sup> Anankè chez les grecs. Destin écrit auquel l'humain ne peut jamais échapper. D'où l'importance de l'oracle.

<sup>12</sup> Philippe MEIRIEU. *Apprendre, oui mais comment ?* Paris. E.S.F. 1987. Page 134.

<sup>13</sup> Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1975.

« L'autorité n'est plus seulement une donnée instituée qui précède le dispositif, la structure, les établissements ; il s'agit d'une construction provisoire et instable, résultat d'une mise en œuvre collective. Nous proposons quant à nous le terme d'autorisation »<sup>14</sup>

Tout enseignant doit désormais trouver la légitimation de sa présence non seulement dans la pertinence de ses propos et de ses actes mais encore dans la qualité de sa relation avec les élèves de façon globale et avec chacun d'entre eux plus particulièrement.

« Toute notre recherche montre, au contraire, que l'autorité est le plus souvent un problème d'adultes empêtrés dans des représentations mal dégagées des sociétés psycho familiales antécédentes, confrontés à des jeunes qui entendent juger « l'incarnation » sur le terrain »<sup>15</sup>

Ce problème de l'autorité connaît une résurgence dans le domaine de l'évaluation de l'élève à travers la notion de notation, marque de l'emprise ou de la toute puissance du professeur sur l'élève /

- effet de halo : un enseignant est influencé par les caractéristiques globales de présentation et d'allure, d'appartenance socioculturelle d'un élève : apparence physique, vêtements, postures corporelles, mode d'élocution voire même sexe en termes de ressemblance – reconnaissance (cooptation) ou au contraire dissemblance – méconnaissance (rejet)
- effet de relativisation : dans la notation selon l'ordre de correction de la copie voire même selon l'usure ou la fatigue psychique de l'enseignant en fonction de l'avancée de la journée.
- constante macabre : inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes.

Cette problématique de l'autorité est intrinsèquement dépendante d'une réflexion sur la violence scolaire.

« La violence à l'école est liée à la nature même de l'école démocratique de masse. L'Ecole reproduit les inégalités mais au prix de la destruction et de l'humiliation des vaincus. » François Dubet.

Pour enseigner, il faut donc faire ses preuves notamment sur le terrain de la figuration et donc de la représentation, de l'image de soi.

---

<sup>14</sup> Jacques PAIN, Alain VULBEAU. *L'autorisation ou les mouvements de l'autorité*. Dans Autrement N°198. Quelle Autorité ? Une figure à géométrie variable. 2000. Page 119.

<sup>15</sup> Ibid. Page 133.

« Ne s'impose pas qui veut, « de droit », il faut encore faire ses preuves et tenir « la route » dans les jeux de la figuration. Rien n'est acquis. »<sup>16</sup>

Pour que les élèves délivrent à l'adulte une autorisation d'avoir sur eux de l'autorité, il est nécessaire que l'adulte puisse résoudre des couples de contradiction au moins sur trois niveaux différents :

1 : permettre une **socialisation primaire** : celle de la transmission et de l'acceptation des normes et une **socialisation secondaire** : celle de la projection positive de soi dans le futur.

2 : incarner aussi bien **la figure d'autorité** que celle de son interaction, de **sa mise à l'épreuve**.

3 : développer **une typologie d'autorisation** en fonction du type de socialisation des lieux : réparation, sociabilisation, participation.

Le cadre de la **réparation** est celui du cadre institutionnel autoritaire dans lequel les enseignants sont officiellement inscrits. Face au poids du réel, ils ne peuvent que rester dans l'implicite. L'invention<sup>17</sup> est dissimulée, très souvent contrariée voire empêchée et reste en conséquence dans un avenir incertain car non officiellement entérinée. Cela aboutit, par lassitude ou débordement, à de la résignation (état de fait qui génère une dégradation de l'estime de soi voire même un autodénigrement), de la démotivation ou de la dépression plus ou moins hostile.

Le cadre de la **sociabilisation** est avant tout celui de la famille puis celui des lieux où se développent les sociabilités juvéniles (périscolaires). Les dispositifs mis alors en place visent à faire émerger le sentiment de capacité ou compétence à vivre avec les autres. Face à la « défaillance » des familles, l'enseignant se trouve dans une posture où il doit faire reposer son corpus sur une socialisation primaire inexistante et fragile. Faut-il isoler, exclure, renoncer pour le gros tiers d'élèves aux postures et attitudes inopérantes, inacceptables, inadéquates<sup>18</sup> ? Faut-il les laisser « empêcher » les deux autres tiers de travailler dans la sérénité ? Faut-il intégrer la socialisation primaire dans son travail du quotidien ? (*Faut-il construire les fondations avant les murs ?*) Les sorties éducatives, les déplacements, la cour de récréation sont par nature un de ces espaces de sociabilisation d'où la nécessité de l'investir.

---

<sup>16</sup> Ibid. Page 133.

<sup>17</sup> Jacques PAIN. Alain VULBEAU. *L'autorisation ou les mouvements de l'autorité*. Dans Autrement N°198. Quelle Autorité ? Une figure à géométrie variable. 2000.

<sup>18</sup> André Antibi. *La constante Macabre*. Ed Math'Adore. 2005.

Le cadre de la **participation** est celui de la construction progressive, fragmentaire de la décision et de l'identité de l'enfant. Le groupe apprend à élaborer ses lois pour gérer sa cohésion interne mais il apprend aussi à gérer l'héritage institutionnel en rentrant en interaction avec des figures d'autorité. C'est le cadre le plus adapté à des pratiques coopératives et partant à une pédagogie de projet.

A ce stade de la réflexion, il faut aussi être capable de sérier et distinguer des profils d'élèves : identitaires, instrumentaux, élusifs<sup>19</sup>.

L'identitaire répond aux attentes de l'enseignant en tous points (réponse en reflet à une pédagogie de miroir). Il s'identifie aux tâches qu'on lui donne et même souvent à l'enseignant. Souvent considéré comme « scolaire », on le sait peu autonome, investi dans des pratiques mimétiques. Son potentiel cognitif n'est pas développé dans tous les domaines.

L'instrumental se sert de ce qu'on lui donne pour assouvir ses désirs et ses envies. Il utilise souvent, pour réussir, d'autres outils venus du monde extrascolaire. Il réussit quand il veut et quand il s'implique. Il est autonome et indépendant. Il a un gros potentiel cognitif développé.

L'élusif fait tout pour échapper au travail tant son estime de soi est altérée. Il oublie ses affaires, ne fait pas son travail, refuse d'apprendre (à lire notamment), perturbe la classe ou mobilise l'enseignant. Il est soit dans des conduites de retrait et de passivité soit au contraire dans des logiques de passage à l'acte. Il se construit de façon stable une identité dans le refus et l'échec. Il masque souvent des difficultés cognitives majeures.

#### A. Phases d'apprentissage et pédagogie de projet.

Dans le cadre d'une pédagogie de projet on peut distinguer essentiellement trois phases d'apprentissage \*. Les notions de progressions et de programmations ne prennent du relief et de la lisibilité qu'à la lumière de ces trois phases.

##### Phase d'imprégnation.

Dans le cadre d'une pédagogie de projet, c'est une phase essentielle d'explicitation permanente. Il s'agit de tenter de répondre à la question existentielle socratique du pourquoi. Cette phase ne peut mieux s'illustrer auprès de vous que par une modélisation de questionnements :

---

<sup>19</sup> A croiser avec la problématique de La Constante Macabre.

Stade 1. Enonciation : « Nous allons étudier ou parler de telle ou telle chose. »

Stade 2. Mise en perspective : « Pourquoi ? Quel est l'intérêt de la chose ? A quoi cela peut il servir ? »

Stade 3. Mobilisation : « Que savez-vous sur le sujet ? » (activité de tri pour l'enseignant)

Stade 4. Synthèse et remobilisation par l'enseignant.

Stade 5. Nutrition : « Maintenant je vais vous dire des choses (lire, raconter, apprendre...)

Confrontation à des informations, des techniques. Appel à l'intelligence auditive et visuelle (aux facultés de mémorisation)

#### Phase d'expérimentation.

C'est une phase assez technique et plutôt froide (désincarnée) surtout si elle est explicitement validée comme telle.

Un mode d'emploi (opérateur), des informations, des connaissances ont été donnés. Des exercices vont développer la maîtrise d'une technique, d'un savoir-faire (comportemental ou opératoire).

De façon systématique ou ludique, il s'agit le plus souvent de valider une maîtrise (souvent confusion entre maîtrise et connaissance et surtout entre validation et évaluation)

Cette phase doit être constructive car elle nourrit la matière première (rushes, travaux d'ateliers) d'une phase d'utilisation autonome des nouvelles connaissances acquises.

#### Phase de réalisation.

C'est une phase de double autonomie : de l'élève et des connaissances. Pour l'enseignant, c'est une phase souvent en devenir car sont remis à d'autres stades, d'autres cycles, d'autres moments de la vie de l'élève, à plus tard, l'exploitation des connaissances, savoirs, savoirs faire et savoirs être mis en œuvre à l'école.

Dans une pédagogie de projet, la phase de réalisation est essentielle. Dans de nombreuses pratiques, elle résume le projet lui-même d'ailleurs mais sans les deux phases précédentes, dans des logiques soit stakhanovistes, soit très

superficielles. En effet le spectacle, l'exposition, la pièce de théâtre, le voyage ne sont pas un projet en soi. Ils sont la phase de réalisation d'un projet qui a inclus des phases d'imprégnation culturelle et d'expérimentation.

La phase de réalisation est une phase d'autonomie et de confrontation de l'élève avec le réel et d'agissement sur le monde par la maîtrise des connaissances, savoirs et savoirs faire et être enseignés préalablement.

#### E. Projet, programmations, progressions et autres fils d'Ariane.

Il y a certaines confusions notoires qui la plupart du temps d'ailleurs masquent soit des engagements superficiels ou feints soit une absence de projet politique de l'adulte « formateur » ou au contraire une dévolution de son projet professionnel à d'autres : institutions nationales et locales, parents, collègues voire même directeur ou pire document relatant le projet d'école.

En ce qui concerne les programmations : domaine du savoir par domaine, il s'agit de programmer son année en fonction de critères temporels très contraignants : les cycles et l'année qui se divise en 5 périodes variant de 5 à 7 semaines selon les calendriers et les objectifs de remplissage des stations de sports d'hiver

En pédagogie de projet, la notion de progressions est basique. Il s'agit d'un découpage causal (de cause à effet – d'une notion à l'autre). Il existe cependant un champ à explorer dans le cadre d'une progression : les mécanismes cognitifs du développement de l'intelligence (anticipation, adjonction, juxtaposition, association, opposition, champ inférentiel (raisonnement consistant à admettre une proposition du fait de sa liaison avec d'autres propositions antérieurement admises – champ des transferts) et référentiel.

Enfin il existe une logique de fil rouge ou fil d'Ariane que l'on retrouve dans les logiques (Document en toile d'araignée).

Ces différentes logiques s'imbriquent parfaitement tout en exigeant de l'enseignant une souplesse mentale : celle de la maîtrise de la conception (et partant du contenu) de son enseignement.

## Conclusion.

Oui, enseigner c'est concevoir. C'est aussi résister car c'est avoir des convictions !

Cela renvoie chacun d'entre vous à son projet personnel et à ses motivations. On peut ne jamais en avoir eu. On peut les avoir perdues en route...

Une pédagogie de projet est donc un engagement pédagogique fort d'un enseignant en direction des élèves qui lui sont confiés, engagement porteur d'un projet en termes individuel pour l'enseignant comme pour chacun de ses élèves et sociétal en termes de place de la connaissance et du savoir, de l'être humain.

Si Freud trouvait qu'il y avait trois métiers impossibles (parent, enseignant, politique) c'est que nous sommes (ou nous devrions être) dans ces trois cas des logiques de projection, prédictives et que le réel étouffe l'utopie et le rêve, l'ambition et l'énergie de chacun d'entre nous. C'est pourquoi, il faut rejoindre Socrate qui affirme qu'enseigner est un art qui soumet l'adulte aux mêmes contraintes créatives que celles qu'il devrait imposer à ses élèves : appropriation (originalité), sublimation des contraintes, réalisation concrète.

## Volet culturel du projet d'école.

### Aide à la conception et à la rédaction d'un parcours culturel de l'élève : de la PS au CM2.

Ce projet se rédige par cycles en respectant rythmes et stades de développement psycho moteurs de l'enfant.

Première période	Seconde période	Troisième période
PS - MS	GS – CP – CE1	CE2 – CM1 – CM2

On y associe des thèmes moteurs en termes d'apprentissages notamment perceptifs cognitifs et culturels.

Première période	Seconde période	Troisième période
PS - MS	GS – CP – CE1	CE2 – CM1 – CM2
Découverte de l'environnement	Maitrise du geste et culture de l'intention	Rapport au monde : l'image
Architecture et Corps	Graphisme et gestuelle	Arts de la représentation : portrait / paysage / objet / Scènes de genre

Média de formation :

Théâtre, cinéma, musée

**Projet arts visuels. Classes Maternelles.**

<u>Objectifs généraux</u>	<u>Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle</u>	<u>Objectifs du projet</u>
<p>Installer et développer chez l'enfant une pratique créative à partir de situations qui sollicitent son imagination, l'amènent à exercer sa capacité d'invention, à enrichir ses formes d'expression.</p> <p>Permettre à l'enfant d'explorer et d'exercer différents langages plastiques (dessin, peinture, collage, fabrication d'objets et d'images)</p> <p>Permettre à l'enfant d'obtenir une première culture artistique en effectuant des rapprochements entre ses productions et différentes œuvres d'art.</p> <p>Initier au plaisir de la découverte, nourrir la curiosité et le regard de l'enfant, développer son intérêt.</p> <p>Echanger sur les procédés utilisés, les effets produits, les sensations éprouvées.</p> <p>Permettre à l'enfant d'exercer sa faculté d'observer, d'enrichir son vocabulaire, de préciser sa démarche, d'écouter d'autres manières de faire et de voir.</p>	<p>Ajuster ses gestes en fonction d'une intention. Adapter son geste aux contraintes matérielles</p> <p>Surmonter une difficulté rencontrée.</p> <p>Percevoir et connaître les effets plastiques obtenus. Tirer partie des ressources expressives d'un procédé et d'un matériau donnés.</p> <p>Modifier et affiner son action. Exercer des choix parmi des procédés et des matériaux déjà expérimentés.</p> <p>Utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation.</p> <p>Réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir d'expression.</p> <p>Reconnaître des images d'origines et de natures différentes.</p> <p>Identifier les principaux constituants d'un objet plastique. Etablir des rapprochements et des comparaisons entre différents objets plastiques.</p> <p>Dire ce que l'on fait, boit, ressent, pense.</p> <p>Agir en coopération dans une situation de production collective.</p>	<p>Créer un Musée de classe, d'école.</p> <p>Etudier les contrastes et les contraires.</p> <p>Transformer des objets et des images.</p> <p>Animer des surfaces par une mise en relief.</p> <p>Passer de la 2 D à la 3 D.</p> <p>Réaliser des expérimentations libres.</p> <p>Sélectionner des travaux et préparer une exposition.</p>

**Projet arts visuels. Classes élémentaires.**

<u>Niveau de classe</u>	<u>Objectifs généraux</u>	<u>Objectifs du projet</u>
<p><u>Cours préparatoire et élémentaires</u></p> <p>L'élève utilise des techniques et des procédés mieux maîtrisés.</p> <p>Jeux avec les formes et les couleurs.</p> <p>Expression de son imaginaire.</p> <p>Conception d'un projet esthétique.</p> <p>Familiarisation avec les œuvres et leurs reproductions.</p> <p>Collection de matériaux, d'objets, d'images pour constituer un Musée.</p> <p>Présentation de travaux.</p>	<p>Education du regard.</p> <p>Socialisation.</p> <p>Développement de la sensibilité, du sens de l'observation, de l'esprit critique.</p> <p>Familiarisation avec les formes d'art les plus variées.</p> <p>Oralisation de la lecture des œuvres.</p> <p>Accession à l'émotion.</p> <p>Réflexion sur le sens des œuvres.</p> <p>Affinement de l'aisance du geste.</p>	<p>Créer un Musée de classe, d'école.</p> <p>Etudier les contrastes et les contraires.</p> <p>Transformer des objets et des images.</p> <p>Animer des surfaces par une mise en relief.</p> <p>Passer de la 2 D à la 3 D.</p> <p>Réaliser des expérimentations libres.</p> <p>Sélectionner des travaux et préparer une exposition.</p>
<p><u>Cours Moyens</u></p> <p>L'élève acquiert des techniques et des procédés qui lui permettent d'apprécier des œuvres et d'adopter une démarche créative.</p> <p>Expérimentation d'opérations plastiques.</p> <p>Acquisition de techniques correspondant à la recherche et aux effets recherchés.</p> <p>Recherche de mise en scène en vue de la réalisation d'un projet.</p> <p>Analyse d'œuvres.</p>	<p>Socialisation.</p> <p>Développement de la sensibilité, du sens de l'observation, de l'esprit critique.</p> <p>Familiarisation avec les formes d'art les plus variées.</p> <p>Mise en relation et comparaison d'œuvres de différentes époques.</p> <p>Réalisation de productions par la mise en œuvre de techniques appropriées.</p>	<p>Réaliser des œuvres individuelles et collectives.</p> <p>Jouer avec les formes et les matières.</p> <p>Mettre en place une exposition.</p>

### Evaluation du projet.

L'évaluation ne peut se construire qu'en réponse aux objectifs dont elle propose la validation.

Dans une approche didacticienne, sont traduits en objectifs les compétences définies comme devant être acquises sans pour autant que ne soient définies les modalités de validation de cette acquisition ou non acquisition autrement que dans une confrontation frontale ou un simple constat d'évidence...d'où la volatilité du « en voie d'acquisition »

Dans une pédagogie de projet, cognitiviste, les concepts clés sont l'autonomie, l'expression du libre-arbitre, l'appropriation des connaissances et l'implication dans la réalisation des œuvres ou des travaux.

### Modalités d'évaluation.

L'élève sera capable de rendre compte oralement (par écrit) de son expérience, de ses intentions, de son adhésion au projet de classe :

- avec ses camarades de classe dans le cadre d'échanges pilotés par l'enseignant (mise en scène de son travail, exposition)
- avec les élèves des autres classes dans le cadre d'échanges de pratiques.
- avec ses parents dans le cadre d'un échange école –famille.
- avec tout interlocuteur dans le cadre d'échanges épisodiques et fortuits.

L'élève sera capable de réaliser en autonomie complète des travaux et des réalisations de même nature ou de même enjeu dans le cadre pédagogique de la remédiation et de l'appropriation des connaissances et des savoirs. Il aura développé des compétences techniques (maîtrise du geste...)

L'élève saura se référer à des artistes et à des œuvres pour situer son travail et exposer sa démarche.

Des modifications cognitives et comportementales notables auront été observées et relevées dans tous les domaines transversaux de l'apprentissage :

Comportementales	<ul style="list-style-type: none"><li>- mener à bien une tâche</li><li>- travailler et vivre avec les autres</li></ul>
Cognitives	<ul style="list-style-type: none"><li>- raisonner, comparer, anticiper, concevoir, gérer</li><li>- amélioration de la perception, capacité à s'appuyer sur plusieurs sources d'information</li><li>- développement du comportement exploratoire et de la pensée hypothétique</li></ul>

