

La PP comporte de nombreuses étapes

F.2.1.: Différentes phases de la PP				
1 Phase de préparation	2 Phase d'accroche	3 Phase initiale	4,5, ... Phases de déroulement	... n Phase finale
<ul style="list-style-type: none"> • identification des besoins, des centres d'intérêts 	<ul style="list-style-type: none"> • présentation des objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • mise en œuvre du projet 	<ul style="list-style-type: none"> • semblables à la phase initiale 	<ul style="list-style-type: none"> • présentation des productions
<ul style="list-style-type: none"> • des objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • discussion et négociation pour l'élaboration du contrat avec les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • reformulation des objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • suivies chaque fois de reformulation avec les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation des travaux et des acquis des élèves (par et/ou pour eux)
<ul style="list-style-type: none"> • des moyens 		<ul style="list-style-type: none"> • vérification de l'adéquation des stratégies avec les objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluations intermédiaires sur les contenus, les processus et les stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> • reformulation avec les élèves sur les divers « ce qui s'est passé » et sur les compétences acquises (possibilités d'évaluation formative, sommative ou diagnostique)
<ul style="list-style-type: none"> • de la planification (seul ou avec des collègues) 		<ul style="list-style-type: none"> • brefs bilans intermédiaires 		

La fiche F.2.1. est générale. Pour voir ce qu'il en est plus concrètement, on peut consulter les différents synopsis présentés sur le site, qui sont autant de mises en œuvre possibles de projets.

F.2.2.: Exemples d'application des différentes phases de la PP

Phases	Nbre de périodes	Dates et semaines
1. Phase de préparation		
a) Choix des thèmes traités dans le fascicule b) Moyens : médiathèque, salle d'informatique N° 404	1	27 février; sem. 9
2. Phase d'accroche		
Choix de rédaction d'une grille contenant la forme et les critères d'appréciation de la qualité du fascicule	1	6 mars; sem. 10
3. Phase initiale		
Chaque sous-groupe d'élèves récolte les informations sur un thème précis	2	13 et 20 mars; sem. 11 et 12
4. Phase de déroulement 1		
Chaque sous-groupe d'élèves fait un bilan des informations récoltées et complète, au besoin, ses informations	1	27 mars; sem. 13
5. Phase de déroulement 2		
La classe réunit les informations de tous les thèmes et rédige le fascicule. Les sous-groupes fournissent également dix questions avec les solutions sur l'ensemble des informations contenues dans leur thème	2	3 avril et 10 avril; sem. 14 et 15
6. Phase finale 1		
a) La classe évalue le travail en comparant le fascicule à la grille (autoévaluation). b) La classe présente le fascicule à l'enseignant de branches générales et à l'enseignant de chimie (évaluation des enseignants par rapport à la grille)	1	24 avril; sem. 17
7. Phase finale 2		
Les sous-groupes participent à un rallye dans le laboratoire de chimie où sont présentés les produits toxiques accompagnés de questions choisies dans celles proposées par les sous-groupes	1	8 mai; sem. 19

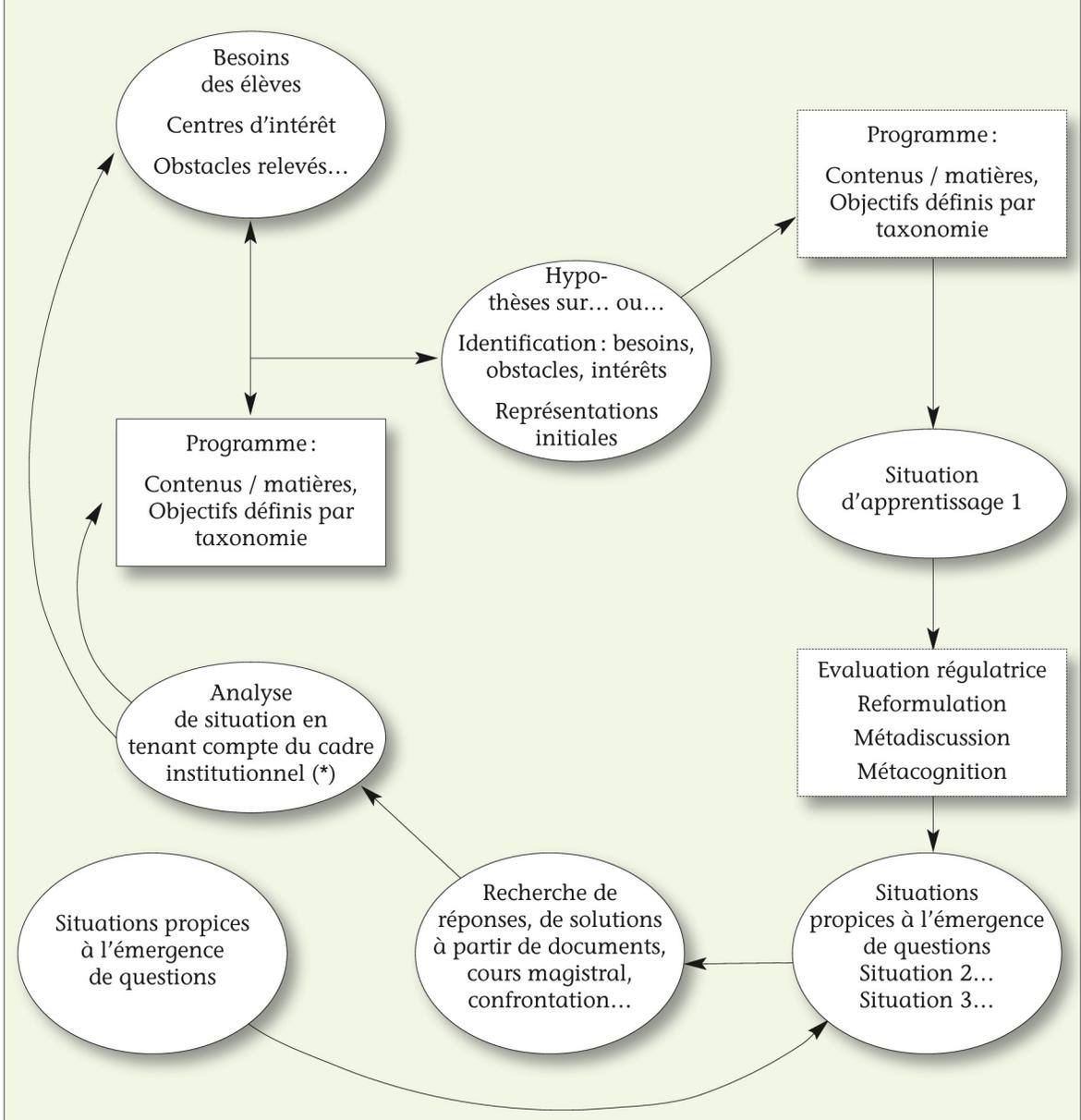
F.2.3. : Distinction entre une logique d'action et une logique de formation

	Réponses dans une logique d'action	Réponses dans une logique de formation
Qui prend l'initiative ?	Si rien ne se passe dans le sens des apprentissages visés, c'est l'enseignant	Les élèves. Un vrai projet part d'eux
Qui exerce le leadership ?	Il est exercé spontanément par l'enseignant et par les élèves qui en ont déjà le goût et les moyens	On encourage les élèves qui ont besoin de s'affirmer et de construire des compétences à le prendre
Qui fait quoi ?	La division du travail vise à utiliser au mieux les compétences existantes	La division du travail vise à placer chacun dans une situation de développement personnel
Que faire lorsqu'on rencontre un obstacle cognitif ?	On le contourne, autant que possible, pour ne pas perdre de temps	Il est bienvenu, on prend le temps de l'affronter et de le travailler
Que faire lorsque la confrontation à un obstacle exige des concepts ou des connaissances difficiles à construire sur le vif ?	On se débrouille avec les moyens du bord pour ne pas ralentir l'avancement et tenir le calendrier	On suspend l'avancement du projet, on se prépare pour revenir au projet avec de meilleurs outils ou on fait vivre aux élèves une situation pédagogique favorisant l'émergence de leurs connaissances

F.2.3. : Distinction entre une logique d'action et une logique de formation (suite)

	Réponses dans une logique d'action	Réponses dans une logique de formation
Que faire lorsque l'évolution du projet marginalise certains élèves ?	On le regrette, on fait un geste symbolique, mais le souci d'avancer écarte toute solution	On s'arrête pour analyser la situation et on propose des aménagements redonnant une place à ces élèves
	On cherche à dégager une majorité, on vote et on continue	On cherche un compromis sans perdant ni gagnant pour n'exclure personne
	Ceux qui y croient prennent en charge l'ensemble des tâches, sous le regard ironique ou indifférent des autres	On renégocie avec l'ensemble, et, le cas échéant, on renonce à poursuivre ou on redéfinit le projet
Que faire si l'évolution du projet éloigne des objectifs d'apprentissage initiaux ?	On se dit qu'il faut continuer à tout prix, que la réussite prime sur les acquis	On revient à une contrainte didactique, on aménage le projet en conséquence
	L'enseignant est au centre de la démarche, tout s'organise autour de lui	L'enseignant observe, conseille, joue le rôle de médiateur ou de personne ressource
Que se passe-t-il si le produit final n'est pas à la hauteur des attentes présumées des destinataires ?	L'enseignant passe des heures à colmater les brèches, corriger les textes, suppléer aux manques	Le groupe assume le risque ou met les bouchées doubles pour parfaire le travail
Comment vit-on les problèmes rencontrés ?	Comme des obstacles dont on ferait volontiers l'économie	Comme des occasions bienvenues d'apprendre
Quel type de bilan fait-on à la fin ?	On évalue la réussite, l'accueil du public, la satisfaction des acteurs	On analyse la démarche, on cherche à expliciter ce que chacun a appris

F.2.4.: Etapes de construction d'un travail en PP



Commentaires

Identification par le ou les élève(s) des nouveaux obstacles sur lesquels travailler dans des situations 2... 3... Il n'est pas question de nier l'importance des programmes, mais simplement de les relier à la réalité des élèves, tout en tenant compte du cadre institutionnel. Pour cela, les professeurs, toute branche confondue, doivent entre eux interroger les différents programmes et les resituer dans le cadre de la formation professionnelle et générale de leurs élèves.

Une fois ces besoins, obstacles, centres d'intérêt, identifiés et analysés avec les élèves (ensemble des données de départ), on les confronte aux programmes afin de dégager des hypothèses d'actions permettant, ensuite, de définir les objectifs que le projet tentera d'atteindre. L'identification de toutes ces données peut être obtenue à partir de situations questionnantes.

F.2.5. : Démarche en six étapes de gestion des activités pédagogiques

Informer	Professeur Conducteur	Exposer le projet et attendre les questions pour expliciter la PP	Clarifier Vérifier Compléter
Planifier	Professeur Personne ressource	Anticiper pour pouvoir répondre aux questions, aux attentes Fixer les cahiers des charges et le temps liés à la réalisation Vérifier les objectifs pédagogiques de chacun	Recadrer Proposer de compléter
Décider	Professeur Personne de référence	Avec le groupe : Contrôler la faisabilité et la fidélité aux objectifs Mesurer les risques Procéder éventuellement à une remédiation de la planification	Etre vigilant
Réaliser	Professeur Observateur	Observer Prendre des notes Encourager Stimuler	Prendre du recul Vérifier le niveau
Contrôler	Professeur Accompagnateur ou personne de référence	Contrôler la qualité du travail, l'ergonomie, le résultat	Etre précis Rester objectif
Evaluer	Professeur Personne conductrice	Apprécier la conduite des opérations, le respect du temps, la répartition des tâches, le fonctionnement du groupe, la communication, la gestion des conflits	Transmettre un message clair

F.2.6. : Postures de l'élève et propositions de solutions pédagogiques		
Profil possible élève	Réaction enseignant	Marge de manœuvre (élève)
Enthousiasme débordant Prend les commandes	Utiliser l'énergie pour co-construire et stimuler le groupe	Canaliser la créativité à la finalité du groupe/stimuler
Enthousiasme contrôlé Cherche des apports/appuis	Encourager le contrôle, la faisabilité / enrichir le projet	Vérifier sur le terrain/monitorer le groupe
Curiosité – Perplexité Demande des exemples	Donner des exemples opposés / autres domaines mais appropriables	S'appuyer sur des réalisations, mais aller plus loin et faire autre chose
Crainte de manque de moyens Ne sait pas faire	Relever le déjà-là / préciser les contenus à étudier	Identifier ses besoins et ses capacités à apprendre
Crainte de travail en plus Pas assez de temps	Calendrier et tâches précises, indication de stratégies, plans	Savoir redimensionner / gérer les divisions des rôles / tâches
Ça sert à quoi ? Rapport peu clair au programme	Expliciter les contenus personnels d'apprentissage, hors scolarité / pointer les liens entre besoins, difficultés, programmes et projet	Etablir des liens clairs/transferts/appropriation
Ça sert à qui ? Destinataire autre que nous ?	Bien vendre/publiciser le projet, avoir un débouché	Réaliser un produit public
Problème du rapport au groupe Individualisme	Proposer des tâches uniques, spéciales, utiles au groupe	Pouvoir faire seul mais apporter au groupe
Bon élève traditionnel Veut des résultats personnels	Proposer des tâches = défis très scolaires	Démontrer / faire valoir ses connaissances / sa facilité
Mauvais élève traditionnel Pas concerné, démoli	Proposer des tâches = défis hors scolarité / récupérer son énergie antigroupe Timing plausible pour lui	Démontrer / valoriser ses compétences / travailler hors du cadre scolaire
Passif de nature Ne joue pas le jeu	Imposer de faire moins mais quelque chose d'unique, de spécial / considérer qu'il sera en retard / vérifier attentivement démarche et apprentissage	Récupérer les contenus minimaux / peut faire sans s'investir / peut s'investir sans le faire remarquer
Absentéiste, abstentionniste	Planifier des tâches / valeur Montrer au groupe comment se passer de lui et prévoir un remplaçant / négocier des sanctions	Le groupe doit s'arranger / l'élève peut ou doit rendre des comptes Projet personnel dans projet de groupe

F. 2.7.: Tableau comparatif de stratégies utilisées dans les L2

Méthode	Aspects du programme	Cadre structure	Interventions prof	Autonomie élèves	Modalités d'évaluation (E)
Simulation globale	Cinq compétences / niveau(x) prévu(s) au programme Révision/ nouveau	Canevas d'invention – adaptables et modifiables	Déterminer les contenus à entraîner/ proposer le monde/ créer les relances	Choisir / négocier et créer le déroulement Découvrir / rechercher ou appliquer les solutions L2	Inter E, co-E, en parcours, ad hoc (ciblé), métacognition / évaluation finale
Task-Based Learning	Objectif et contenu très ciblé Sert plus à l'entraînement, à l'exercice	Framework (catalogue de tâches)	Donner les tâches et les consignes guider les groupes	S'organiser pour réaliser la tâche et trouver les solutions L2	Verbalisation et réflexion sur les solutions/ E ciblé
Content-Based Learning	Transdisciplinarité de la L2 = langue d'enseignement de points du programme	Appui langagier de L2	Serait facilité en adoptant le PP	Seraient plus motivés en PP dans le cas d'immersion obligée	En transdiscipl., difficulté d'évaluation : y être attentif et bien cibler ce qu'on évalue
Content Enriched Learning	Aspects de la culture + pays cible	Complément à un apprentissage langagier	Intervenants externes + doc. Authentiques		Langue et contenu, différents degrés

F. 2.8.: Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre d'une PP

1.

Constat de départ —————> **état actuel (le déjà-là)**

Ce qui pose problème, qui fait obstacle
Cela va se traduire par une description :

- de la situation
- de l'environnement
- des ressources existantes
- des difficultés rencontrées



2.

Elaborer des hypothèses —————> **définir l'état souhaité**



3.

Définir les objectifs —————> **spécifiques ou opérationnels**

- motivants (liés à des besoins identifiés)
- atteignables et donc réalistes
- réalisables dans le temps prévu
- mesurables

4.

Définir les indicateurs d'évaluation en liaison directe avec les objectifs: —————> **critères de réalisation ; critères de réussite**

5.

Concevoir des stratégies: —————> **décisions d'actions (1, 2, 3, etc.)**

6.

Mettre en œuvre (1, 2, 3, etc.) —————> **planification (plan d'action)**

RÉGULATION

7.

BILAN —————> **ÉVALUATION DES RÉSULTATS DE LA DÉMARCHE**
Comparaison avec les objectifs

8.

FORMALISATION DES ACTIONS DU PROJET —————> **TRANSFERT NOUVEAU PROJET**

F.3.1.: Changement de rôle

	Si dans le traditionnel, ils sont :	Dans la PP, ils deviennent :
Pour les collègues	Responsables des apprentissages dans d'autres branches	Personnes ressources et dispenseront des compléments d'informations transversales nécessaires à l'avancée, à la réalisation du projet
Pour l'institution	Garante de la formation et superviseur des enseignants	Garants des possibilités de déroulement du projet et porteurs de crédit aux démarches pédagogiques choisies (dans le meilleur des cas)
Pour les partenaires professionnels	Demandeurs de personnel qualifié	Partie prenante du processus de formation et ressources consultées par les élèves concernés

F.3.2. : Grille d'évaluation pour l'élève

Pour vous le travail par projet :				
<i>Doit-il être utilisé en</i>	<input type="checkbox"/> théorie	9	<input type="checkbox"/> pratique	14
<i>Le travail par projet est</i>	<input type="checkbox"/> plus valorisant	13	<input type="checkbox"/> moins valorisant qu'une autre méthode	0
<i>En général</i>	<input type="checkbox"/> j'aime bien	14	<input type="checkbox"/> n'aime pas le travail par projet	0
<i>Le travail par projet demande</i>	<input type="checkbox"/> moins d'investissement	0	<input type="checkbox"/> plus d'investissement qu'une autre	14
<i>A cause du travail par projet : je me sens</i>	<input type="checkbox"/> moins autonome	0	<input type="checkbox"/> plus autonome dans mon travail	14
<i>A cause du travail par projet : j'ai l'impression de</i>	<input type="checkbox"/> perdre du temps	5	<input type="checkbox"/> de gagner du temps dans ma formation	9
<i>Pour réaliser mon travail</i>	<input type="checkbox"/> j'ai moins de plaisir	0	<input type="checkbox"/> j'ai plus de plaisir	14
<i>Pour la suite de ma formation : je préférerais</i>	<input type="checkbox"/> ne plus faire de projet	0	<input type="checkbox"/> continuer à travailler par projet	14
N. B. : la question sur le plaisir permet souvent de surmonter des difficultés ou de désamorcer des ras-le-bol d'un élève ou d'un groupe classe.				

F.4.1 : Emergence du sens avant / pendant / après une PP

Comment trouver un sens aux apprentissages ?

Lors des différentes analyses de nos projets, nous avons constaté que le sens mais surtout la compréhension des activités pédagogiques vécus sont

essentiels pour développer des stratégies utiles à l'exécution de la tâche. Cela suppose d'en prévoir l'émergence tout au long de la démarche en PP.

Avant l'exercice

Il est essentiel de faire émerger et d'identifier le déjà-là par des questionnements ou remueménings (post-it, petits travaux de groupe, définitions brèves, etc.)

Il s'agit de mettre en lumière les représentations initiales de chacun, ce qu'ils savent déjà.

Pour une bonne entrée dans le travail en PP, il importe de s'assurer que l'élève a bien compris la tâche. Pour cela, il est primordial, pour l'élève, de connaître sa représentation propre de la tâche, de ce à quoi elle sert et/ou pourra servir dans d'autres

circonstances. On peut, pour ce faire, donner à l'élève l'occasion de reformuler la consigne avec son propre vocabulaire, afin de bien comprendre comment il se représente la chose. Lorsqu'il a explicité sa représentation, il convient de lui demander s'il a déjà réalisé quelque chose de semblable (amorces de transfert).

Il est utile de prévoir également des activités amenant les élèves à utiliser leur déjà-là, afin de favoriser l'évolution de leur savoir et la prise de conscience des obstacles et/ou manques, comme cela a été réalisé dans le projet du *Garage idéal*.

Pendant l'exercice

L'élève doit avoir la possibilité de demander de l'aide en explicitant sa démarche. Sa stratégie n'est pas forcément la nôtre, cependant cela ne veut en aucun cas dire qu'elle est fautive, mais simplement qu'elle est différente. L'enseignant, à ce moment-là, se doit d'être disponible, en ayant une écoute attentive et un pouvoir d'adaptation important. A ce stade, la PP devient souvent une réelle pédagogie différenciée, surtout dans des

classes nombreuses (grâce notamment aux travaux de groupe), ce qui est une richesse à exploiter.

Un recadrage et une reformulation constante durant la tâche, de la part de l'élève et de l'enseignant, permettent un ajustement continu et évitent ou limitent les dérives. Ces échanges portent autant sur les contenus que sur les processus intellectuels mis en œuvre par l'élève.

Après l'exercice

Faire en sorte que l'élève puisse expliquer la ou les démarche(s) utilisée(s), mais également qu'il puisse expliciter ses réponses. Il pourra aussi (re)formuler le but à atteindre, évaluer la qualité autant que le contenu de son travail, exprimer les difficultés rencontrées, définir les compétences qu'il a développées pendant le déroulement de la tâche.

Le bon déroulement de ces trois phases est essentiel pour rendre l'élève plus apte à comprendre le sens des apprentissages. A partir du moment où l'élève s'approprié le projet, il est à même de déve-

lopper sa propre stratégie, d'où l'intérêt de réajuster avec lui et de recadrer en précisant clairement la tâche.

On peut aussi lui suggérer des méthodes pour augmenter son efficacité, ce qui peut efficacement se faire par des échanges et des confrontations d'expérience entre élèves, tout en lui permettant de travailler à son rythme. Le maître ou la confrontation entre pairs peuvent lui donner l'occasion de trouver des situations semblables permettant d'utiliser sa ou ses nouvelle(s) compétence(s) de manière à favoriser le transfert.

F.4.3.: Emergence des compétences mobilisées pendant une PP

		Description de la compétence	Explicitée aux élèves: OUI / NON	Quand
Prévu	Compétence mobilisée			
	Compétence exercée			
Non prévu	Compétence mobilisée			
	Compétence exercée			

Evaluation de la pertinence d'une PP, grille d'aide à la décision

Sur quels paramètres faire porter les démarches d'investigation ?

Durant ces moments pédagogiques spécifiques, quelles sont les connaissances que l'on veut faire émerger ?

- ⇒ Des connaissances relatives à l'élève, en tant que personne engagée dans une démarche d'apprentissage :
 - Qu'est-ce que je développe et à quel moment ?
 - Suis-je plus à l'aise à l'oral, à l'écrit ?
 - Qu'est-ce que je sais déjà sur ce thème ?
 - Quelle représentation ai-je de ce travail ?
- ⇒ Des connaissances relatives aux éléments déterminés par la tâche et sa nature :
 - Que me demande-t-on ?
 - Quelle est la nature du projet proposé ?
 - Quelle est la situation finale ?
 - Quelle est la meilleure méthode à utiliser dans ce cas ?
 - Dans quel contexte se situe la tâche à réaliser ?
 - Où se situe cette tâche dans le projet ?
- ⇒ Des connaissances concernant la manière de se comporter en face de ce problème (situation, discipline) :
 - Pour comprendre ce texte scientifique, je dois repasser par une schématisation...
 - L'écriture narrative nécessite pour moi une verbalisation préalable, alors que l'écriture argumentative m'est plus aisée si j'ai pris des notes antérieurement...

QUELS CRITÈRES ÉLABORER ?

On voit bien que ces temps de réflexion sont à mettre en place par le ou les enseignant(s) dans le cadre du projet, en prenant appui sur des critères élaborés par eux et construits autour des couples de variables suivants :

PRODUIT (production)	PROCESSUS (d'un apprentissage)
<ul style="list-style-type: none"> - Quelle représentation ai-je du « produit » (de la production finale), du savoir à acquérir ? - Que dois-je savoir pour réussir cette tâche ? - Dans quel contexte se situe ce travail en termes de tâche ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quels moyens, quelle(s) méthode(s) dois-je mettre en œuvre pour y parvenir ? - Quelles activités pratiques ? - Quelles attitudes intellectuelles ? - De quels genres de ressources, de quel temps est-ce que je dispose ?
SUJET APPRENANT (élève, apprenti)	OBJET DE SAVOIR (branche, matière)
<ul style="list-style-type: none"> - Quelle représentation ai-je du contenu de ce qui m'est demandé ? - Qu'est-ce que je sais déjà sur ce thème ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quel rapport est-ce que j'entretiens avec ce savoir ? - Quelle attitude ai-je par rapport à ce savoir (par exemple les mathématiques) ? - Quel plaisir ? Quelle peur ? - S'agit-il pour moi d'un défi, d'un refus ? - Quelle satisfaction ? Quelle souffrance ?

F.5.2.: Exemple d'une évaluation finale

Une modalité en vogue dans les pays anglo-saxons – notamment où le *Project Based Learning* est institutionnalisé dans les écoles professionnelles supérieures et les universités techniques, entre autres – prévoit un partage des responsabilités. Cette modalité peut paraître complexe au début, mais elle se révèle très formatrice et développe des compétences d'autoévaluation, de transparence et de cohérence chez les étudiants qui la pratiquent; de plus, elle stimule une implication constructive aux procédures et aux processus de groupe.

1. L'enseignant, ou l'équipe d'enseignants, attribue une note de base au groupe.
2. Le chef de groupe¹⁰ et le sous-chef évaluent individuellement les membres de leur groupe : ils ont à disposition une marge de 1 point à distribuer entre les membres (cette marge doit être intégralement utilisée et ne peut pas être dépassée); il y aura donc des bonus et des malus, ces derniers doivent être motivés par écrit, de manière solidaire.
3. Il n'est pas permis de mettre la même note à tous.
4. Les membres sont informés seulement une fois que l'évaluation a été établie. Ils évaluent à leur tour et en groupe leur chef et leur sous-chef (dans ce cas aussi les malus doivent être motivés par écrit et la marge est également de 1,0; en revanche, les deux peuvent recevoir la même note).

Exemple pour 6 étudiants :
note de base 4,5

Etudiant A	- 0,2	total	4,3
Etudiant B	+ 0,3	total	4,8
Etudiant C	+ 0,1	total	4,6
Etudiant D	+ 0,5	total	5,0
Etudiant E	+ 0,1	total	4,6
Etudiant F	+ 0,2	total	4,7

Pour les deux responsables :
note de base 4,5

Chef de groupe	+ 0,5	note	5,0
Sous-chef	+ 0,2	note	4,7

F.5.3. : L'importance de laisser du temps à...

Dans la démarche de PP, il est essentiel de prévoir des moments où l'élève a la possibilité de se déconnecter du faire pour regarder et analyser ses pratiques. Pour prévoir ces moments, on peut mettre sur pied des stratégies de prise de recul, par exemple :

- un journal de bord qui permet en plus un suivi continu de l'avancement du travail ;
- une intervention de l'enseignant : « Comment avez-vous fait pour réaliser ceci ? » ;
- une intervention par un pair : « Comment as-tu fait pour y arriver ? » ;
- la présentation au groupe-classe de sa démarche ;
- l'utilisation du portfolio à condition que l'état d'esprit et les principes que nous défendons soient respectés.

F.6.1.: Check-list pour organiser un travail de groupe

La mise en travail de groupe nécessite de :

- organiser les groupes, c'est-à-dire d'en définir le mode de regroupement (hasard, désignation, répartition par niveau, etc.);
- clarifier la tâche et le temps à disposition;
- s'assurer que chaque groupe a bien compris les consignes;
- rappeler les règles de fonctionnement indispensable à tout travail de groupe et/ou d'en faire une fiche;
- laisser vivre les groupes ;
- passer de temps à autre dans les groupes afin de s'assurer que tout va bien et de recadrer au besoin mais aussi parfois de rassurer;
- s'approcher des groupes qui en font la demande ou qui posent une question, tout en s'efforçant de ne pas donner la réponse afin de laisser au groupe l'initiative du travail de recherche ou de tâtonnement.

F.6.2. : Avantages du travail de groupe

Le travail de groupe est une réponse à l'hétérogénéité des élèves. Les objectifs d'apprentissage en groupe peuvent se résumer à :

- permettre à chacun d'avancer de façon efficace dans ses apprentissages, parce que :
 - le groupe favorise l'activité de chacun ,
 - il y a suppression de relation magistrale ,
 - il y a autonomie dans le travail ;
- permettre l'insertion de certains élèves dans un groupe et leur socialisation ;
- retrouver et/ou développer le goût et le plaisir d'apprendre ;
- reconnaître l'élève comme une personne.

F.6.3.: Typologie pour la constitution de groupe

Les groupes sont constitués en fonction des objectifs visés, ce qui conduit à définir différents types de groupes, par exemple :

- **Groupe de découverte** → pour permettre d'approfondir une question, un projet.
- **Groupe d'intérêt** → pour permettre à chacun de s'investir sur un sujet, un thème où il se sent impliqué.
- **Groupe de confrontation** → pour organiser la confrontation de points de vue initiaux différents, afin de provoquer leur dépassement.
- **Groupe d'interévaluation** → pour travailler sur une production et l'améliorer.
- **Groupe d'assimilation** → pour reformuler et s'approprier une notion nouvellement découverte.
- **Groupe d'entraînement mutuel** → pour travailler ensemble une notion à utiliser plus tard.
- **Groupe de besoin** → pour travailler sur une difficulté donnée.

Cependant, chacun de ces types de regroupements peut entraîner des dérives particulières, par exemple, pour le groupe de confrontation, une dérive oppositionnelle ; pour le groupe d'assimilation, une dérive de bavardage ; pour les groupes d'entraînement mutuel, une dérive fusionnelle ou, pour certains des membres, se reposer sur le travail des autres. Il importe d'en être conscient et de mettre en place des dispositifs d'observation pour en prévenir les éventuelles conséquences. Dans le livre de P. MAHIEU [1992], un chapitre complet fournit des outils et des pistes pour favoriser l'observation.

Glossaire

Posture pédagogique (pp. VIII, 6, 45, 63)

Attitude et place de l'enseignant dans une démarche de projet. L'enseignant n'est plus le dispensateur de savoir, mais la personne qui conçoit et pilote des situations d'apprentissage au travers de projets pédagogiques conduisant l'élève à entrer dans un projet d'apprendre.

Situation d'apprentissage (pp. 66, 70)

Ensemble de tâches conduisant l'élève à construire des savoirs, et ce faisant, à mettre en œuvre des activités intellectuelles (cognitives) et diverses stratégies.

Situation-problème (p. 63)

Elle met en avant la logique: questions/réponses ou problèmes/solutions. Dans cette approche pédagogique, l'élève est amené à construire son savoir par la recherche de solutions optimales qu'implique la situation-problème. Avec cette méthode, l'intérêt doit naître de la situation elle-même.

Simulation globale (pp. 30, 31, 70)

Méthode pédagogique, particulièrement utilisée dans le domaine de la didactique des langues. Elle consiste, au départ, à construire un lieu thème et des identités fictives des personnes agissant dans ce lieu. En quelque sorte, la construction plus ou moins symbolique d'un monde réel conduit les élèves à communiquer, donc à produire du discours qui fait sens sur ce thème.

Travail de groupe des élèves, de groupe d'apprentissage (pp. 111, 112, 115)

Le groupe, par les échanges et les interactions qu'il induit, est un réel outil au service de l'apprentissage. A chacune des situations pédagogiques correspond un type de regroupement avec des objectifs précis, mais aussi des dérives propres. Par exemple, dans un groupe de confrontation type intergroupe, des dérives d'opposition peuvent s'installer dans un groupe de type interévaluation/évaluation entre pairs, une dérive destructrice peut apparaître.

Conflits de groupe (p. 116)

« Tout groupe vit et, de ce fait, rencontre des obstacles et des difficultés pouvant être liés à la logique même de son fonctionnement. » J. P. ASTOLFI [1992], Ph. MEIRIEU [1995]. C'est par leur prise en compte, leur gestion, qu'un groupe progresse et fait progresser ses membres. C'est par la différence et la confrontation des points de vue que naît le progrès.

Intergroupe (pp. 35, 50, 119)

Technique de formation de groupes favorisant des mises en commun les plus complètes possible. Ce dispositif permet que s'instaurent de réelles interactions entre les différents membres du groupe et entre les différents groupes eux-mêmes. Cette technique favorise la construction des connaissances par la confrontation de différents points de vue.

Interactivité, interaction (pp. VIII, 65, 67, 125)

Succession d'échanges, de messages échangés entre des personnes de façon équilibrée, c'est-à-dire que tous les partenaires participent aux échanges de manière égale. P. WATZLAWICK [1981, 1991]

Processus d'apprentissage (pp. 2, 14, 26, 45, 57, 95, 97, 97, 102, 104)

Ensemble d'activités pratiques et/ou intellectuelles que tout apprenant met en œuvre dans l'acquisition de savoir ou l'appropriation de connaissances.

Moment pédagogique (p. 97)

Temps de pause visant à suspendre le fonctionnement par trop linéaire de l'action pédagogique en y introduisant des temps de questionnement et d'analyse qui interrogent ces actions et les démarches utilisées dans les processus d'appropriation des connaissances.

Retour sur... (p. 85), réflexion sur... (p. 18), reformulation... (p. 67), reformulation/régulation (p. 67), feedback (p. 60)

S'arrêter pour interroger sa pratique et l'analyser.

Forme d'évaluation qui passe le plus souvent par une « remise en mots », une autre façon de nommer les choses. Lorsque l'on s'emploie à comprendre les processus ou procédures mis en jeu, on nomme cela « métacognition ». Il s'agit d'un passage incontournable pour permettre le réinvestissement des savoirs (notion de transfert).

Ces temps de pause amènent les élèves à établir des liens entre leurs propres connaissances et les différentes disciplines.

Régulation (pp. 18, 26)

Nous associons parfois à ces démarches le mot régulation, parce qu'elles permettent d'accompagner une action et d'en favoriser un déroulement plus harmonieux. Au niveau de l'apprentissage, elles conduisent l'apprenant à comprendre les enjeux et la manière d'agir.

La régulation peut se pratiquer individuellement, mais trouve toute son efficacité dans l'échange, la confrontation des points de vue, des pratiques, l'analyse des situations et/ou des pratiques de formation.

Construction de sens → motivation (pp. 87, 94)

Il ne peut y avoir de réels apprentissages sans une construction de sens, une recherche permanente de sens. Elle est étroitement liée à la notion de motivation.

La motivation n'est pas un état donné mais une question de relation préférentielle de l'individu avec le monde qui l'entoure. La motivation à apprendre réside dans les réponses – et le sens – qu'apporte ce travail d'apprentissage.

Le déjà-là (pp. 9, 106)

L'élève, quelles que soient la discipline, la connaissance à acquérir, n'est pas vierge de tout savoir. Il possède des connaissances, même erronées, appelées représentations initiales ou conceptions, sur lesquelles il va construire de nouveaux savoirs.

Le préfixe méta-, dans métacognition (p. 31), métacommunication (p. 34), métadiscussion (p. 35), métaorganisation (p. 35), etc.

Le préfixe *méta-* signifie ce qui dépasse tout en englobant. On l'utilise pour désigner le travail de réflexion, d'analyse. Ainsi, parler de métacognition signifie que l'on interroge les processus, les démarches mises en œuvre lorsque l'on utilise son intelligence, des procédures intellectuelles pour acquérir un savoir donné ou réaliser une tâche précise.

Utilisé avec les mots, communication, discussion, organisation, etc., il signifie que l'on analyse ces actions de communication, de discussion sur..., donc on interroge ce qui est mis en jeu dans telle situation d'échange, dans le déroulement de tel dispositif d'apprentissage. En d'autres termes, on communique sur la communication, on discute sur la discussion, etc.

L'évaluation formative (pp. 15, 18, 49, 102, 106, 107)

Prenant appui sur des critères connus des élèves, l'évaluation formative se centre sur ce qui se passe dans les processus mentaux mis en œuvre par l'élève

confronté à une situation entre le problème à résoudre et les réponses données. Elle cherche à identifier les activités intellectuelles mises en œuvre pour résoudre tel problème, répondre à tels questionnements rencontrés au cours de la situation d'apprentissage.

Il s'agit bien d'une évaluation régulatrice des apprentissages, puisqu'elle permet réajustement, recentrage, réorientation du dispositif.

L'évaluation formatrice (p. 88)

La régulation des apprentissages, des acquis, est essentiellement le fait de l'élève. L'évaluation formatrice permet plus d'autonomie à l'élève et dépasse en cela l'évaluation formative ; en effet, l'évaluation formatrice conduit l'apprenant vers une réelle autoévaluation. Dans cette perspective, l'élève construit avec le maître les critères d'évaluation. Ce faisant, il devient capable d'autogérer ses erreurs et de concevoir les outils lui permettant de planifier ses apprentissages.

Dans cette optique, la situation en PP met à disposition de l'élève les outils indispensables lui permettant d'avoir une vision claire des objectifs visés. On est donc dans un dispositif d'autoévaluation de l'élève propre à déboucher sur un autocontrôle, une autorégulation et, donc, une autonomie réelle de celui-ci.

Bibliographie

Pédagogie générale

Pédagogie de projet

BORDALLO Isabelle et GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Education, Paris, 1993

DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris, 1992

HUBER Michel, *Apprendre en projets, la pédagogie du projet-élèves*. Chronique sociale, Lyon, 2000

MEIRIEU Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, Paris, 1990

PERRENOUD Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Paris, 1996

Apprendre

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1996

DEVICCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education, Paris, 1992

DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris, 1992

DEVELAY Michel et MEIRIEU Philippe, *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, ESF, Paris, 1992

DOLY Anne-Marie, *Métacognition et médiation*, CRDP d'Auvergne, 1996

FOUREZ Gérard, *Les savoirs sur nos savoirs*, De Boeck, Bruxelles, 1997

GIORDAN André, *Apprendre*, Belin, Paris, 2000

GRANGEAT Michel (coordinateur du livre), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF, Paris, 1997

HAMELINE Daniel, *Les objectifs pédagogiques*, ESF, Paris, 1991

MEIRIEU Philippe, *La pédagogie : entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 1995

PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berne, 1981

PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, *Interagir et connaître, enjeux et régulation sociale*, Harmattan, Paris, 1988

VYGOTSKI Lev Sémionovitch, *Pensée et Langage*, La dispute, Paris, 1997

Apprendre : Les situations-problèmes

DE VECCHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Education, Paris, 2002

FABRE Michel, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, Paris, 1999

YAICHE Francis, *Les simulations globales, mode d'emploi*, Hachette Livre (français langue étrangère), Paris, 1996

La motivation

DELANNOY Cécile, *La motivation*, Hachette Education, Paris, 1997

DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996

MOYNE Albert, *Pour vaincre l'ennui à l'école*, Albin Michel/Richaudeau, Paris, 1996

NUTTIN Joseph, *Théorie de la motivation humaine*, PUF, Paris, 1980

Les compétences

BOSMAN Christiane, GÉRARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, *Quel avenir pour les compétences?*, De Boeck Université, Bruxelles, 2000

PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 1997

L'évaluation

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997

HADJI Charles, *L'évaluation, règles du jeu*, ESF, Paris, 1990

HADJI Charles, *L'évaluation démystifiée*, ESF, Paris, 1997

Les groupes, le travail en équipe

BARLOW Michel, *Le travail en groupe des élèves*, A. Colin, Paris, 1993

BION Wilfred-R., *Recherches sur les petits groupes*, PUF, Paris, 1982

MACCIO Charles, *Des réunions efficaces*, Chronique sociale, Lyon, 1986

MAHIEU Pierre, *Travailler en équipe*, Hachette Education, Paris, 1992

Approche générale

- ANZIEU Didier et coll., *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, Paris, 1979
- GUIRAUD Michel et MEIRIEU Philippe, *L'école contre la guerre civile*, Plon, Paris, 1997
- IMBERT Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Matrice, Vignieux, 1987
- JACQUARD Albert, *L'équation du nénuphar*, Calmann-Lévy, Paris, 1998
- JACQUARD Albert, *La science à l'usage des non-scientifiques*, Calmann-Lévy, Paris, 2003
- MACCIO Charles, *Autorité, pouvoir, responsabilité*, Chronique sociale, Lyon, 1980
- MENDEL Gérard, *Une histoire de l'autorité*, La Découverte, Paris, 2002
- MEIRIEU Philippe et LE BARS Stéphane, *La machine-école*, Collection folio actuel, Paris, 2001
- MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 2000
- MOYNE Albert, *Formation, régulation, institution : le groupe d'analyse de pratique des formateurs*, PUF, Paris, 1998
- TONUCCI Francesco, *La solitude de l'enfant*, PUF, Paris, 1996
- SCHWARTZ Bertrand, *Moderniser sans exclure*, La Découverte/Essais, Paris, 1994
- VIVET Pascal et DEFANCE Bernard, *Violences scolaires, les enfants victimes de violence à l'école*, SYROS, Paris, 2000

Pour mieux comprendre notre monde et nos élèves

- BENASAYAG Michel et SCHMIT Gérard, *Les passions tristes : souffrance psychique et crise sociale*, La Découverte/Poche, Paris, 2006
- CYRULNICK Boris, *Un merveilleux malheur*, O. Jacob, Paris, 1996
- CYRULNICK Boris, *Le murmure des fantômes*, O. Jacob, Paris, 2002
- ESTRADE Patrick, *Comment je me suis débarrassé de moi-même*, Pocket Evolution, Paris, 2006
- ILLICH Ivan, *Une société sans école, Energie et équité*, Œuvres complètes Vol.1, Fayard, Paris, 2004
- ILLICH Ivan, *La perte des sens*, Fayard, Paris, 2004

- MARC Edmond et PICARD Dominique (de l'Ecole Palo Alto), *Communication, changement...*, Retz, Paris, 1983
- RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1986
- TISSERON Serge, *Vérités et mensonges de nos émotions*, Albin Michel, Paris, 2005
- WATZLWICK Paul, BEAVIN Janet Helmick, JACKSON Don D., *Une logique de la communication*, Point Seuil, Paris, 1979
- WATZLAWICK Paul, *La réalité de la réalité*, Point Seuil, Paris, 1984
- WATZLWICK Paul, *Changements : paradoxes et psychothérapie*, Point Seuil, Paris, 1981
- WATZLWICK Paul, *Les cheveux du Baron de Münchhausen*, Point Seuil, Paris, 1991

Revue

- BABYLONIA N° 3, 2001, *La pédagogie de projet*
- BABYLONIA N° 3, 2002, *Les compétences langagières*
- BABYLONIA N° 4, 2002, *Les théories de l'apprentissage des langues*
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES, N° 300, janvier 1992, M. Lafont, *Au-delà de la carotte et du bâton*
- SCIENCES HUMAINES, N° 34, décembre 1993, pages 26 et 37
- SCIENCES HUMAINES, *Les ressorts de la motivation*, N° 92, mars 1999
- SCIENCES HUMAINES, N° 170, avril 2006, pp. 54 à 57
- SCIENCES HUMAINES, Les grands dossiers N° 8. *L'enfant du XIX^e siècle*, septembre, octobre, novembre 2007