

# Pertinence des procédures d'évaluation adaptées aux projets

Marie Françoise Guillaume  
PLP, Génie industriel textile

Enseignante associée à la recherche « Professionnalité et intervention enseignantes »  
coordonnée par Claudine Larcher UMR STEF

## Le contexte de l'enseignement professionnel

### Préambule

*« Mes cours s'achèvent par un rappel de ce qu'il faut retenir. Ils commencent par un rappel du cours précédent : généralement je demande à un élève de dire, à l'intention d'un camarade absent, ce dont il se souvient de la dernière séance, incitant les autres à lui venir en aide jusqu'à ce qu'on ait reconstruit ensemble l'épisode d'avant.*

*J'annonce toujours le devoir et ceci en début du cours pour que les élèves mobilisent leur attention, sachant que l'effort sera rentabilisé sous peu. Au moment de cette annonce, je précise ce sur quoi les élèves seront interrogés. L'évaluation ce n'est pas un loto, et malgré cela ce sont souvent les mêmes qui perdent ! »* Voici ce que dit un professeur, des cinquante minutes du semi marathon rejoué plusieurs fois par jour.

Cette routine d'enseignement convient aux élèves « formatés », ceux qui veulent réussir, ceux qui ont eu assez d'expériences heureuses pour croire encore que leurs efforts d'apprendre seront récompensés. Une question demeure « que reste t-il quelques semaines plus tard ? » Et puis il y a les autres, ceux qui ont tenté leur chance à ce jeu là et n'ont gagné que de maigres lots. Ceux qui ont cessé de faire plaisir à la maîtresse, aux parents, aux professeurs. Ceux qui ont fait leur, la déception, la honte et puis l'indifférence scolaire et qui vérifient le nom en haut de la copie si parfois celle qu'on leur tend est gratifiée d'une note à deux chiffres.

C'est pour ceux-là, entre autres, que les professeurs de lycées professionnels tentent d'imaginer d'autres façons de faire pour dégripper les mécanismes de l'apprentissage. Les trois expériences professionnelles personnelles qui suivent relatent ces moments-là. Elles s'inscrivent dans des modalités particulières qui permettent aux élèves de travailler *sur projet*.

### L'acceptation « du projet » dans les modalités d'enseignement en lycée professionnel

Le projet technique en sciences et techniques industrielles est le support soit de l'acquisition d'une première culture technologique (4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologique) soit d'une formation technique (Brevet d'études professionnel ou Baccalauréat professionnel). Le projet technique « porte sur un ensemble d'opérations qui doivent permettre d'atteindre un « objectif » technique clairement exprimable et présentant un certain caractère d'unicité. »<sup>1</sup> Le projet technique, à l'image du projet industriel, se caractérise par la réalisation d'un produit ou d'un service par les élèves. « A l'identique d'une entreprise qui en possède les moyens, l'élève ou le groupe d'élèves, conçoit, réalise, commercialise, assure la maintenance du produit

---

<sup>1</sup> BRU, M. et NOT, L. (1987). Où va la pédagogie du projet ? Ed. Univ. Du Sud

*matériel considéré avec la même démarche et le même souci de la qualité industrielle. »<sup>2</sup> Le déroulement de ce projet est pensé et organisé par le professeur en fonction du référentiel de formation du diplôme visé.*

---

<sup>2</sup> RAK, I. (1991). *Pour expliciter l'emploi du terme projet dans l'enseignement technologique. Cahiers pédagogiques – n° 295.*

# Un projet de *caractère existentiel* en classe technologique

## La prescription pour ce premier projet

### *Contexte et finalités définies par le programme*

Les classes de quatrièmes et troisièmes technologiques de lycée professionnel, qui ont vu le jour en 1987, sont aujourd'hui en extinction et remplacées par les troisièmes à orientation professionnelle. L'expérience relatée ici se déroule sur le cycle quatrième–troisième qui s'achèvera définitivement en juin 2004.

L'originalité de ces classes réside dans la part importante accordée à l'enseignement technologique (environ dix heures par semaine) et « *par la mise en œuvre de projets techniques intégrés dans le projet pédagogique global défini par l'ensemble de l'équipe pédagogique* »<sup>4</sup>, il vise à motiver l'élève et de le mettre en situation de réussite, y compris dans les disciplines générales. « *Dans le projet pédagogique, l'action concertée des membres de l'équipe pédagogique s'appuie sur la définition d'objectifs transversaux de formation servant ainsi de référence commune à l'ensemble des disciplines et susceptibles de faciliter l'organisation cohérente, dans le cadre de chaque discipline, de situations d'apprentissage pertinentes, de procédures d'évaluation et de soutien adaptées.* »<sup>5</sup>

L'élaboration et la mise en œuvre de ce projet pédagogique sont, selon Postic (1988), *non une coordination d'enseignements, mais une structuration d'apprentissages qui ont la même visée, celle de développer les mêmes compétences intellectuelles, avec des contenus de connaissance différents, en respectant les contraintes caractéristiques de chaque matière.* <sup>6</sup> En 1988, Postic considérait que le projet admettait une didactique générale reposant sur l'idée de compétences transversales. Cependant la difficulté d'évaluer les élèves provient du fait que la mise en œuvre du projet nécessite d'articuler des didactiques différentes sur un même objet ; ce qui n'est envisageable que dans le cadre d'une interdisciplinarité conçue comme « *un dialogue, un échange ou une confrontation entre plusieurs disciplines. Il n'est plus question d'une simple juxtaposition mais d'une interaction et d'une interpénétration.* »<sup>7</sup>

### *L'évaluation prescrite*

Le texte du BO souligne que *pour la construction de leur projet pédagogique les équipes distingueront utilement les capacités transversales à développer et les compétences dont l'acquisition sera vérifiée tout au long de la formation.* Le texte précise que les capacités ne sont pas l'objet d'évaluation et que les compétences qui se manifestent par un comportement observable sont évaluables par un ensemble de performances accomplies par l'élève. Ces compétences sont de deux types : les compétences générales qui mettent en jeu des savoirs et savoir-faire communs à plusieurs disciplines et les compétences spécifiques qui mettent en jeu des savoirs et savoir-faire de nature disciplinaire.

---

<sup>3</sup> Voir CRINDAL, A. (à paraître). *Le projet, un principe organisateur, mais des variations de conceptions.* Colloque Culture Technique, Institut de Recherche FSU, nov. 2003.

<sup>4</sup> Programmes et horaires applicables dans les classes de quatrième et de troisième technologiques. BO n° spécial 1 du 12 avril 1990

<sup>5</sup> Ibid 4

<sup>6</sup> POSTIC, M. (1988). *Mettre en œuvre le projet pédagogique.* Cibles (ENNA de Nantes) n°20.

<sup>7</sup> VINCK, D. (2000). *Pratiques de l'interdisciplinarité.* PUG, Col : Génie Industriel

### *Les finalités du projet pour l'élève*

La double finalité du projet imaginé par les enseignants pour les élèves est éducative et cognitive : elle s'appuie sur la motivation suscitée par le projet pour développer le respect, la citoyenneté tout en permettant l'acquisition d'apprentissages transversaux et disciplinaires.

### **La réalité d'un projet pédagogique sur deux ans (2002 -2004)**

#### *Le contrat de projet « correspondance et échanges de points de vue »*

L'expérience que nous décrivons est née de la rencontre entre un professeur de sport togolais, musicien et maître de chœur et un professeur de l'enseignement technique en voyage en Afrique. L'adhésion du professeur de français et l'intervention ponctuelle du professeur de mathématiques sont venues renforcer cette collaboration. Le projet consiste en « Echanges de correspondance et de points de vue entre les adolescents de deux continents ».

Le projet est « contractualisé » entre un groupe d'une quarantaine d'adolescents de 8 à 17 ans qui chantent dans une chorale de gospel et qui vivent dans le quartier d'Hanoukopé à Lomé au Togo et une classe de quatrième/troisième technologique de lycée professionnel à Saint Brieuc.

### **Le fonctionnement**

Les échanges se font par mail via les adultes des deux pays, par papier pour les adolescents dans la mesure où les apprentissages sont progressifs en informatique et où les équipements de part et d'autre ne permettent pas, pour le moment, les échanges Internet entre les deux groupes. Les échanges sur papier ont lieu une ou deux fois par trimestre via les membres d'une association basée à Saint Brieuc qui prennent en charge le courrier.

Le temps du projet : Les séances consacrées au projet ne sont pas planifiées. Les professeurs de français et de l'enseignement technique qui se partagent la classe deux fois deux heures par semaine en parallèle consacrent en moyenne deux heures toutes les trois semaines au projet. Le temps du projet, sans être banalisé, crée une rupture que les élèves accueillent positivement, et réclament au besoin, si les professeurs se laissent accaparer par « le disciplinaire ». Le temps du projet c'est un changement de posture pour les professeurs qui interviennent et coordonnent les activités.

#### *Les deux dimensions du projet :*

##### *échange duel et échange entre le groupe des adolescents de Lomé et la classe.*

L'échange duel consiste en une correspondance personnelle entre des adolescents d'Hanoukopé choisis dans les 13 à 17 ans et chaque élève de la classe. Il ne se passe pas une semaine sans que les élèves demandent des nouvelles de « là-bas ». Les nouvelles d'ordre général : conditions climatiques, élections présidentielles, conflits, coupure générale d'électricité, transitent par mail. Mais quand le courrier arrive c'est la vie de la classe qui est perturbée. Alors, les professeurs suspendent le déroulement prévu pour laisser libre cours à l'émotion et aux questions. Les courriers renferment des colliers de perles, des photos, des dessins... La correspondance est privée, les élèves sont libres de partager ou non le contenu de leur correspondance mais les questions fusent et commencent presque toujours par « Madame, pourquoi mon correspondant me dit : Est-ce que tous tes frères et sœurs sont de ta mère ? Dieu a rappelé mon père ? » D'autres fois les élèves interpellent un professeur : « C'est quoi la souffrance ? Pourquoi, ils ne peuvent pas se soigner ? » Chaque question est

une occasion d'ouverture, de discussion, une façon d'entrevoir la différence, d'essayer de la comprendre dans un contexte inconnu et de la respecter si ce n'est de l'accepter. Généralement les élèves sont pressés de répondre, les réactions sont vives, spontanées, les idées foisonnent et les questions naissent du désir de savoir et de comprendre. Alors, au temps d'excitation et d'exclamation succède un temps de silence, d'application, d'effort, voire d'inquiétude : « *je ne sais pas comment lui dire, je ne sais pas comment écrire...* ». Les enseignants ne s'imposent pas, ne cherchent pas à savoir, ils sont là, ils mettent leur aide à la disposition des élèves.

Des élèves, pour qui « faire des fautes » semblent sans importance dans le quotidien de la classe, mettent un point d'honneur à « bien écrire le français », ou des élèves en grande difficulté d'écriture sont tentés de corriger les fautes ou les tournures particulières utilisées par leur correspondant.

L'échange entre collectifs respecte d'autres règles. Il repose sur des choix discutés par les professeurs conjointement avec le professeur-correspondant à Lomé. Ils se concrétisent de part et d'autre par des débats argumentés avec les élèves et les adolescents.

### *L'exemple de quelques activités*

1. L'élaboration et l'exploitation d'un questionnaire d'enquête pour identifier les habitudes télévisuelles des adolescents entre les deux pays.

Cette élaboration s'est effectuée en trois étapes. Un premier travail a permis de reconnaître les différents types de questions (questions ouvertes, questions fermées, questions à choix multiples). Un deuxième travail a traduit les questions dans un tableau mis en forme sur l'ordinateur. Le questionnaire devant être administré à 120 jeunes de 12 à 20 ans, à Saint Briec et à Lomé les élèves ont été amenés à réfléchir sur l'utilisation du papier dans notre vie quotidienne (photocopies, publicité...) et les conditions de vie de nos correspondants à partir du coût d'une photocopie par rapport au prix du pain. Dans une troisième étape les élèves ont recherché des solutions pour produire un questionnaire limitant le nombre de photocopies et ceci les conduit à diviser le coût par cinq.

L'exploitation s'est faite en administrant le questionnaire à Saint Briec et à Lomé. Elle a été suivie du dépouillement de l'ensemble des questionnaires par les élèves à Saint Briec. Une analyse des réponses et la traduction d'une partie de résultats de statistiques s'est faite en cours de mathématiques.

2. Le reportage photos sur les milieux de vie respectifs des adolescents.

Les élèves se sont répartis la prise de vue de leur espace commun de vie. Un groupe a photographié l'intérieur de l'établissement et le centre commercial, tandis que l'autre groupe photographiait l'extérieur de l'établissement et l'espace boisé voisin avec l'auberge de jeunesse et le parcours de santé. En classe entière, les élèves ont effectué un travail d'écriture collective pour légèrer les photos.

3. La description des métiers que les adolescents aimeraient exercer.

Il s'avérait qu'un bon tiers des élèves de la classe décréait ne pas vouloir continuer ses études par la préparation d'un diplôme professionnel et même, n'avoir aucune idée d'un quelconque futur métier. Nous avons affronté cette difficulté en leur demandant de décrire à l'intention de leur correspondant le métier qu'ils aimeraient exercer, pourquoi, et puis aussi les avantages et les inconvénients de ce métier. La discussion avec les élèves à propos du métier de coiffeuse a permis de mettre en évidence que ce métier devait être très différent entre une coiffeuse de France et une coiffeuse d'Afrique (par exemple en fonction de la nature des cheveux). Les élèves se sont impliqués « *alors si c'est pour savoir des choses sur nos correspondants,...* »

Après avoir dépassé le stade de l'auto censure « *de toute façon, je n'y arriverai jamais, il faut étudier longtemps* », ou encore « *c'était mon rêve quand j'étais petite mais je ne veux plus faire ça* », aucun élève n'a refusé de décrire le métier qu'il aimerait faire. Non seulement tous les élèves ont écrit, mais la demi feuille proposée comme support d'écriture a été largement noircie, voire trop courte !

L'activité est à caractère privé, les professeurs sont sollicités de manière confidentielle et répondent en aidant à dire, en stimulant, en montrant l'intérêt de l'expression, sans que ce soit audible par tous.

## **Les évaluations réelles des activités**

L'activité de correspondance, qui est d'ordre privé, mais qui concerne une mission éducative forte, ne supporte pas d'évaluation à caractère sommatif. Il n'y a pas de critères préétablis, pas de note terminale. L'élève est libéré des contraintes évaluatives ordinaires, le seul juge est son correspondant. Cependant une évaluation à caractère formatif intervient quand l'élève sollicite un enseignant ou un camarade pour une aide à la correction de ses productions écrites. Pour justifier ce qui se joue dans ces moments-là, nous nous reporterons à J. Houssaye qui dit : « *l'engagement dans une activité d'apprentissage et l'implication de l'élève sont bien souvent le résultat d'un ensemble de motifs et de motivations qui, en partie, échappent à l'enseignant. Cependant, ce dernier n'est pas totalement étranger à la façon dont s'installe ou ne s'installe pas une dynamique de l'apprentissage.* »<sup>8</sup>

Dans les activités collectives : L'exploitation du questionnaire conduit les élèves à faire une analyse critique du questionnaire et à envisager d'autres solutions, « si c'était à refaire ». Les compétences disciplinaires de la technologie ont été co-évaluées en binôme d'élèves (maîtrise de la réalisation d'un tableau dans un traitement de texte). En revanche, la présentation finale du questionnaire qui est restée à l'initiative de chaque élève n'a donné lieu à aucune évaluation.

Dans le reportage photos, chaque élève, à tour de rôle, dans son groupe, lit sa proposition de légende. Le reste du groupe, en position d'auditeur et en se rapportant aux consignes données à l'origine, propose des modifications, voire une reconstruction partielle ou totale de la légende.

Dans la description des métiers qui comporte les deux temps du travail d'écriture, les demandes d'aide à la formulation : « *comment je peux dire à mon correspondant..* » et à la qualité de la langue : « *Madame est-ce que vous pouvez corriger les fautes, je ne peux pas envoyer ça à mon correspondant* », sont une façon pour les élèves d'obtenir une validation de leur activité. Bien que cette production ne soit pas d'ordre « privé » comme dans les écrits de correspondance c'est une demande d'aide à la correction, qui vient de l'élève. Les professeurs sont fréquemment sollicités, ils fournissent un accompagnement au travers duquel les élèves ne se sentent pas jugés.

## **Interprétation**

Cette expérience de co-intervention entre les enseignants et les élèves de quatrième et troisième technologique à priori en difficultés scolaires est motivée par la connaissance d'un monde étranger. La correspondance avec des gens différents sert de vecteur de communication. L'essence de ce projet, pour ces élèves, n'est pas l'apprentissage des

---

<sup>8</sup> HOUSSAYE, J. (1993). *La motivation ; dans : La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la direction de J. HOUSSAYE. ESF ;*

techniques linguistiques mais la connaissance des autres, ce qui renvoie à l'existence de chacun et qui est d'ordre privé. Dans cet esprit les élèves sollicitent leurs professeurs comme experts, conseillers, accompagnateurs.

La fonction de ce projet est plus de nature éducative que d'un usage spécifique de compétences disciplinaires. Des éléments d'apprentissage du référentiel sont présents mais le projet va au-delà, c'est un projet d'implication personnelle, « *il est existentiel* »<sup>9</sup> chacun décidant des critères de citoyenneté qu'il admet.

L'évaluation de composantes didactiques engagées dans ce projet ne peut être envisagée de la même manière que la mise en évidence de valeurs reconstruites dans son rapport à l'Autre, étranger et différent. Toutefois les professeurs, ont pu constater des modifications de comportement, par exemple lors de l'arrivée d'un élève étranger en cours d'année, des élèves adoptent un comportement de prudence et de reconnaissance de l'Autre qui diffère de leurs habitudes. C'est un indicateur qui signale que l'objectif éducatif visé par le projet porte ses fruits.

## Deux projets différents dans un PPCP (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel)

### La prescription pour les deuxième et troisième types de projets

#### *Le PPCP un nouveau dispositif, ses finalités*

En même temps que se mettaient en place les itinéraires de découverte (IDD) au collège et les travaux personnels encadrés (TPE) au lycée, les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP)<sup>10</sup> voyaient le jour en lycée professionnel. Le PPCP s'inscrit dans une vision nouvelle du lycée professionnel à travers le développement de l'« enseignement professionnel intégré » (1999) qui repose sur un partenariat fort avec les professionnels.

« *Les équipes pédagogiques disposent d'une liberté toute nouvelle pour organiser les 200 heures par cycle de formation dédiées à la réalisation par les élèves eux-mêmes de projets à caractère professionnel, qui viennent compléter la période en entreprise par des réalisations pratiques et une initiation concrète à la conduite de projets.* »<sup>11</sup>

#### *L'évaluation prescrite*

Le texte du BO préconise deux types d'évaluation du PPCP : L'une centrée sur les élèves, donne lieu à l'évaluation de leurs « *acquis disciplinaires et à l'appréciation des effets du projet, notamment en termes de méthodologie, d'autonomie et de travail en équipe* ». L'autre en direction du dispositif de projet propose que l'équipe procède à « *une appréciation de la pertinence du futur projet* » puis établit « *un bilan et vérifie l'efficacité du projet* » à l'aide d'un outil élaboré en relation avec les corps d'inspection.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> *Ibid* 3.

<sup>10</sup> *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. B.O. n°25 du 29 juin 2000*

<sup>11</sup> *L'enseignement professionnel intégré. B.O. n°2 du 9 mars 2000*

<sup>12</sup> *Le projet à caractère professionnel. Ministère de l'Éducation Nationale, avril 2002 – Collection repère. Voir aussi en annexe des exemples de fiches d'appréciation du projet, d'évaluation transdisciplinaire et d'auto évaluation.*

### ***Les finalités du projet pour l'élève***

Il s'agit de faire acquérir les savoirs et connaissances « *qui figurent dans les référentiels de certification, [...] de mettre en relation des connaissances relevant de disciplines différentes, [...] de développer des capacités faisant appel à l'initiative, à l'organisation, à la créativité. Le projet doit renforcer le caractère professionnel de la formation, [...] développer la motivation de l'élève et l'aider à mieux définir son projet professionnel* ».

« *La dimension professionnelle du projet est caractérisée par la technicité qu'il requiert, par la nature des problèmes posés, inspirés de ceux rencontrés dans les milieux professionnels, par la prise en compte des ressources et des contraintes du contexte professionnel* ». <sup>13</sup>

Ce PPCP d'une classe de terminale BEP métiers de la Mode s'inscrit dans une recherche prospective menée dans le cadre d'une recherche nationale en appel à coopération sur « *la structuration des connaissances dans les nouveaux dispositifs d'enseignement* », coordonnée par C. Larcher et A. Crindal, en didactique des disciplines, INRP. L'ensemble du PPCP<sup>14</sup> a été conduit par le professeur de l'enseignement technologique et professionnel et par les professeurs de français et de mathématiques-sciences. Le PPCP s'est décomposé en deux parties qui ont été distinguées en raison de la prise de conscience progressive par les enseignants du sens à donner à ce nouveau dispositif. Chacune des parties constitue en soi un projet différent.

## **Le deuxième projet : une méthode pour acquérir des connaissances**

### ***Les finalités et l'évaluation***

Le projet, qui est le projet des professeurs, a pour finalités d'acquérir des connaissances précises et de formaliser ces connaissances à travers la production d'un dossier de communication qui sera évaluée.

Pour les enseignants, leur démarche de projet consiste à organiser les différentes étapes nécessaires à la réalisation technique : « *pour être efficace, l'enseignant conducteur de projet, conçoit, décide et distribue des séries de tâches et la valeur éducative des activités prévues vise la qualité de l'exécution de ces tâches* »<sup>15</sup>. C'est un projet d'acquisition de connaissances disciplinaires et méthodologiques. Les activités proposées aux élèves font partie des demandes habituelles en classe (réalisation d'un dossier, travail en groupe, recherches documentaires, accès à Internet...).

### ***Les finalités du projet pour l'élève***

Le projet soumis aux élèves porte sur la connaissance des « *étoffes qui entrent dans la confection des vêtements* ». L'étude doit être considérée selon deux approches : symbolique et, scientifique et technique. Le projet doit aboutir à la réalisation de dossiers qui seront consultables au CDI, (c'est un choix qui émane des élèves). Ces activités donnent aux élèves la possibilité de développer les compétences propres aux référentiels des disciplines mises en jeu par les enseignants en présence (technologie professionnelle, français, maths/sciences) mais aussi des compétences communes aux disciplines : l'apprentissage de la recherche

---

<sup>13</sup> *Ibid* 10

<sup>14</sup> CRINDAL, A. et JOUIN, B. (2003). *Le PPCP, Nature et évolution des connaissances dans un nouveau dispositif d'initiation aux pratiques professionnelles. Rapport de recherche – UMR STEF ENS – Cachan -INRP*

<sup>15</sup> *Ibid* 3.

documentaire (recherche, tri, sélection et analyse des informations, connaissance du CDI, utilisation de CDROM ou d'Internet) ; l'apprentissage de l'outil informatique (gestion de l'information, traitement de texte) l'apprentissage du travail dans un collectif (organisation, planification et présentation finale du travail).

### ***Le fonctionnement du projet***

Les modalités de travail individuel et de groupe sont au cœur du fonctionnement du projet. Les groupes ont toute latitude pour gérer la production de cette réalisation à l'intérieur des tâches prescrites. Chaque élève, au sein du groupe, est tenu à un travail personnel sur un sujet qu'il a choisi. Les trois professeurs planifient les activités, accompagnent le dispositif en aidant à résoudre les difficultés de tous ordres (reformulation des consignes, apport de documents sous forme de guide ou d'auto évaluation, réalisation de photocopies, fournitures, aide informatique) et évaluent accessoirement la présentation finale des productions.

### ***Les évaluations réelles des activités***

Chaque séance se clôture par un moment de bilan : bilan individuel et écrit, l'état de ce qui est réalisé, les difficultés et les obstacles.

Une évaluation sommative porte également sur la recherche Internet (les élèves disent, à posteriori, que cette phase du PPCP leur a été utile car, dans leur examen, l'épreuve EP2 de technologie consistait à réunir une documentation en consultant la base du réseau Internet).

Pour l'évaluation de la production finale, les professeurs choisissent une co-évaluation. Les élèves répartis en quatre groupes évaluent tour à tour les dossiers à partir d'une grille de critères. Ils doivent par ailleurs mettre en évidence les points négatifs et les points positifs du dossier et faire des propositions d'amélioration.

### ***Interprétation***

Finalement, la seule différence notable avec les situations d'enseignement habituelles est la co-intervention régulière des professeurs de français, de mathématiques et sciences physiques et de l'enseignement professionnel sur un champ qui n'est pas *mono-disciplinaire*. L'évaluation fonctionne sur le registre de l'évaluation habituellement pratiquée en milieu scolaire quand il s'agit d'évaluer des connaissances, ce qui n'occasionne aucune surprise pour les élèves. Le PPCP ainsi initié est en fait un *projet pédagogique pluridisciplinaire certes mais à caractère scolaire*.

Conscients qu'il ne correspond pas à l'ensemble des finalités prescrites pour le PPCP, les enseignants vont proposer un deuxième projet aux élèves.

## **Le troisième projet : un projet existentiel, méthodologique et opératoire**

### ***Les finalités et l'évaluation***

Le projet entre l'équipe des enseignants, quatre partenaires professionnels et vingt élèves a pour finalité la réalisation d'une série d'activités de caractère professionnel évaluées par des partenaires professionnels. En accord avec les partenaires professionnels, les enseignants définissent « un scénario en termes d'activités, de ressources, de compétences à mettre en jeu, de rôles spécifiques à tenir pour atteindre un but partagé et contractualisé » (Crindal, 2003).

En s'associant avec des partenaires professionnels, les professeurs vont proposer aux élèves une mise en scène qui leur permette de « jouer » leur rôle de jeune professionnel.

### ***Les finalités du projet pour l'élève***

Dans le caractère existentiel du projet : Les enjeux sont différents du premier projet car cette fois, la réalisation engage les élèves auprès de partenaires qu'ils ne pourront décevoir.

Pour délimiter son rôle dans le scénario qui le lie avec le partenaire chaque élève doit se situer dans l'un des profils suivant : Etre créatif au bureau d'étude, être organisé au bureau des méthodes, être soigneux et rigoureux à la fabrication, avoir un bon contact, une aisance à l'oral pour communiquer les choix techniques.

La plupart des élèves choisissent le rôle qu'ils veulent jouer dans les futurs groupes, mais certains n'arrivent pas à se décider. Ils ont peur d'endosser un rôle qui ne leur conviendrait pas. Pour les convaincre les professeurs rappellent que le PPCP est aussi un temps où l'élève peut se confronter à une réalité, s'essayer à..., se mettre dans une situation qui lui permettra de révéler ses propres possibilités et de faire des choix.

Dans le caractère méthodologique du projet : Le contrat est donné, le scénario sert de cadre au projet. L'élève, en accord avec son groupe, détermine la démarche utilisée, identifie ses ressources, choisit ses outils. Les enseignants accompagnent, fournissent une aide, valident les décisions ou des étapes de la démarche s'ils sont sollicités.

Dans le caractère opératoire du projet : Chaque groupe devra rédiger le cahier des charges de la demande qui lui est faite puis se l'approprier pour traduire l'ensemble des solutions technologiques choisies dans sa collection, et enfin présenter la fiche signalétique de l'entreprise et sa collection de maquettes en argumentant sa production face au contractant.

### ***Le fonctionnement du projet***

Les premiers échanges entre les professeurs et les partenaires définissent un synopsis commun à toute la classe : « Proposer 4 à 5 maquettes de produits qui correspondent aux exigences de nos partenaires. »

Entreprises	Scénarios
“Les Ateliers Associés”	Collection pour femme en maille polaire
“A l'aise Breizh <sup>TM</sup> ”	Collection de pulls
“A l'aise Breizh <sup>TM</sup> ”	Collection de pantalons en jean
“Gazibul Théâtre” pour « Le jardin de voyage »	Les costumes d'un personnage incarnant les quatre saisons et les cinq sens – spectacle pour enfants
“Compagnie du chien bleu” pour « Zeus & compagnie »	Choix de costumes pour le personnage de Pandore

Les cinq groupes de quatre élèves, identifiés selon les rôles définis lors de la constitution des groupes (création, organisation, réalisation et communication) sont autonomes les uns par rapport aux autres. A l'intérieur des groupes les élèves se répartissent les tâches comme ils le souhaitent et gèrent l'avancement de leurs travaux. Le mot “maquette” est utilisé dans son sens large, chaque groupe est libre de la forme finale de son travail.

Une date est arrêtée pour la présentation du projet et la réception des maquettes avec chacun des partenaires. L'ensemble des élèves prépare et assiste à toutes les rencontres partenaires/élèves dans le but d'appréhender des contextes d'entreprises différentes et de saisir, pour chacune, le cahier des charges de l'activité à venir. Les élèves peuvent avoir

recours aux partenaires : par téléphone, par des rencontres à l'extérieur ; des courriers et des envois de documents sont également possibles. Chaque groupe possède l'ensemble des notes de la classe, prises par écrit lors des rencontres. L'ensemble des ressources et des productions est conservé dans une pochette qui est aussi la mémoire du groupe.

Les enseignants de la classe ne sont pas destinataires des projets, ils accompagnent les élèves dans leur élaboration, leur rôle consiste à :

- Aider à l'organisation, à la méthodologie.
- Aider à la reformulation des attentes des partenaires.
- Relancer, impulser.
- Aider à l'identification et mise à disposition des ressources.
- Permettre la manipulation de matériaux, la matérialisation des formes pour rendre compréhensible des solutions techniques.
- Aider à la formulation des avantages et des inconvénients d'une solution, à la comparaison des solutions entre-elles.
- Questionner, discuter pour permettre à l'élève et au groupe de prendre conscience de leurs représentations, de construire leurs idées de maquettes, et de les défendre en formalisant leurs arguments.

Dans la réalité, par son choix de scénarisation, l'équipe enseignante détermine des priorités aux finalités. Ainsi les prescriptions qui peuvent apparaître complexes, voir paradoxales dans leur gestion des trois « P » (Projet, Pluridisciplinaire et Caractère professionnel) sont résolues en choisissant comme entrée, le caractère professionnel.

Au-delà du processus qui a conduit chaque groupe à avancer dans la réalisation de son contrat, trois grandes étapes vont réguler l'activité sur projet.

1. La régulation vise à analyser une situation de présentation vécue. Le groupe "collection pour femme en maille polaire" qui a eu l'occasion de présenter son avant-projet au partenaire va servir de groupe témoin afin que cette expérience profite à l'ensemble des groupes.

2. La simulation de la soutenance est un entraînement à la présentation des travaux des groupes auprès des partenaires pour en faire la critique, apporter des améliorations et stimuler les pratiques. Chaque groupe de projet dispose de vingt minutes pour présenter son travail. Outre le groupe qui présente ses maquettes, le reste de la classe est partagé en deux groupes : celui qui joue le rôle des partenaires et qui pose des questions et celui des observateurs où les élèves notent ce qui peut enrichir leur propre rôle ou améliorer la production de leur groupe. Chaque élève va tour à tour se situer dans les trois groupes.

Les professeurs qui sont répartis dans ces trois groupes, aident respectivement les élèves à s'organiser et à se représenter le rôle à jouer.

3. La Présentation des maquettes aux partenaires consiste en la production d'idées et la présentation argumentée aux professionnels. Le contrat a été assumé, les délais tenus et tous les groupes ont soumis leurs maquettes aux professionnels en présence de toute la classe, que les présentations aient lieu dans le cadre de la classe ou chez le partenaire. L'ensemble des groupes s'est impliqué et les élèves ont largement participé au débat et à la valorisation des propositions.

### ***Les évaluations réelles***

La régulation permet au groupe témoin, en « se racontant » de prendre conscience des points faibles de la présentation et réélabore une nouvelle stratégie.

Les élèves des quatre autres scénarios orientent leur écoute en fonction des rôles qu'ils assument dans leur scénario respectif. A travers le témoignage du groupe témoin, ils commencent à se représenter la posture à prendre dans ce type de prestation.

Lors de la simulation de la soutenance les élèves prennent une posture critique qui se limite dans le champ des compétences qui ont été développées tout au long de leur propre projet (les rôles sont relatifs aux répartitions communication, expression, ...) et se projettent dans la phase finale du projet du groupe.

L'évaluation finale : la présentation des maquettes aux partenaires

Le contrat est tenu, le retour pour les élèves par le professionnel est immédiat:

« Les Ateliers Associés » ont retenu trois maquettes sur quatre, et proposé aux élèves du groupe de venir réaliser les prototypes.

« A l'aise Breizh » n'a pas retenu un modèle en particulier, mais un ensemble d'idées novatrices en matière de pull et de pantalon.

« Gazibul Théâtre » invite l'une des élèves à accompagner la costumière dans la réalisation des costumes pour « Le jardin de voyage ».

Après une discussion avec « La compagnie du chien bleu » les élèves ont retravaillé leur proposition et repris contact avec le partenaire pour lui soumettre la proposition finale.

## **Interprétation**

L'aboutissement du travail sur projet pour les élèves repose sur une double maîtrise : la conduite du dispositif par les enseignants et le rôle de référent-expert tenu par les partenaires professionnels.

Dans ce projet il n'y a pas de note, et à aucun moment les élèves ne l'ont réclamée. Les enseignants ont conseillé, encouragé, parfois, rappelé les règles et ils ont validé les étapes de progression des groupes mais ils n'ont pas évalué les productions. Le PPCP n'est pas perçu par les différents acteurs (élèves, professeurs et partenaires) comme un espace de sanction mais celui d'un entraînement, une occasion à saisir, une expérience constructive (Dewey).

Les élèves s'emparent de cet espace et *jouent* leurs rôles au plus juste lorsque partenaires et enseignants les conduisent à mettre en rapport leurs savoirs scolaires avec ces nouveaux savoirs d'expérience que le tout jeune professionnel ne découvre habituellement qu'en période de formation ou d'insertion en entreprise.

## **Discussion**

**Les sens accordés aux projets traduisent des finalités différentes, les procédures d'évaluation de chaque projet sont donc différentes**

*De quelle(s) évaluation(s) s'agit-il dans le(s) projet(s)?*

Les évaluations sommatives qui sanctionnent les acquis disciplinaires ou méthodologiques par une note sont peu présentes dans ces projets. Elles servent à satisfaire une exigence du système d'enseignement pour donner aux élèves une mesure de leurs performances scolaires mais aussi pour déculpabiliser les enseignants : « *On a passé du temps sur le projet et on n'a pas de note à mettre sur le bulletin* ». Par exemple, la recherche Internet fait l'objet d'une évaluation qui figure dans la moyenne en français.

Elles répondent aussi à une demande des élèves qui sont habitués à fonctionner sur ce modèle. Dans la réalisation d'un dossier les élèves réclament une évaluation comme un salaire, peu importe d'ailleurs que la note soit bonne ou mauvaise « *vous notez, qu'on passe à autre chose* », les élèves « jouent » la règle du jeu scolaire alors que les enseignants sont à la recherche d'une autre voie.

L'évaluation telle qu'elle est vécue dans les projets « Echanges entre ados » et « Propositions de maquettes » ne se pose pas en termes de notation pour les acteurs, il s'agit dans les deux cas d'assumer, nous dirons même, d'honorer un contrat. Dans les deux situations de projet, ce qui compte pour l'élève c'est de ne pas décevoir, de ne pas perdre la face en se montrant « nul ou incapable ». Le risque pris est bien plus important que l'obtention d'une mauvaise note qui somme toute s'est banalisée, et puis « ça reste entre nous ». Ici il est question de soi, de l'image qu'on va donner à l'autre et du retour qu'il va nous faire, de notre capacité à tenir l'engagement, et pour cela l'élève est capable d'apprendre, de se soumettre à des apprentissages laborieux, de dépasser ses propres refus. Cette évaluation n'est pas quantifiable c'est un défi pour l'élève et pour le collectif dans lequel il est associé, c'est un pari pour les enseignants. Dans cette aventure chacun sait qu'il sortira grandit mais l'élève ne le réalisera vraiment qu'à la fin quand il dit avec un sourire entendu « *vous vous souvenez, madame, comment j'étais l'année dernière* ».

Pour l'élève comme pour l'enseignant, « *l'évaluation n'est pas une fin en soi. L'important est moins de se prononcer (sur) justement, que d'éclairer l'activité d'aide à l'apprentissage. L'évaluation est alors utile à l'apprenant par la médiation de l'activité de l'enseignant, qu'elle contribue à rendre efficace, grâce au choix d'une remédiation appropriée.* »<sup>16</sup>

Les deux projets se donnent pour ambition la construction de l'image de soi par rapport à autrui et à l'institution. Cependant dans le projet en classe technologique la confrontation avec l'autre vise à favoriser le passage d'adolescent à jeune adulte, tandis que le projet en terminale BEP, dans le collectif qui le lie au partenaire, vise à favoriser le passage d'élève à jeune professionnel.

### ***Une vision comparative des trois projets en termes de finalités et d'évaluations***

Nous proposons une vision schématique comparative des trois projets dans un tableau comparatif (page suivante) qui distingue le sens donné à chaque projet les finalités et les évaluations choisies.

Le deuxième projet « Etude des étoffes » est surtout le projet des professeurs, c'est un projet méthode au sens d'une « *technique professionnelle mise en œuvre par l'enseignant, dans la mesure où celle-ci serait susceptible de captiver l'élève* » (Crindal, 2001). Le dispositif produit des résultats efficaces par rapport aux contenus disciplinaires, le projet est un « alibi » pour « faire passer » les acquisitions de connaissances disciplinaires et méthodologiques, il ne déstabilise en rien les élèves qui sont habitués à ce fonctionnement. Nous sommes dans un processus « décision – réalisation – évaluation ». Une fois la production finale définie, l'organisation et la répartition des tâches individuelles dans le collectif se mettent en place. De ce processus, calqué sur le projet technique, découle une évaluation des acquisitions de l'apprenant qui indique le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer et les critères qui serviront à l'évaluation des compétences, tel que le définit D. Hameline (1991).

---

<sup>16</sup> HADJI, C. (1991). *L'apprentissage assisté par l'évaluation, mythe ou réalité ; dans Cahiers pédagogiques numéro spécial : L'évaluation.*

Projet	Premier projet Echanges de correspondances et de points de vue entre adolescents de deux continents	Deuxième projet Etude des étoffes entrant dans la fabrication des vêtements	Troisième projet Propositions de maquettes de produits qui correspondent aux exigences de nos partenaires
Finalité	La finalité est la modification du rapport au savoir donc à soi et à autrui	La finalité est probatoire et certificative	La finalité est le passage de l'élève en formation au jeune professionnel
Caractère	Projet (pour l'élève) à caractère surtout existentiel	Projet (pour l'enseignant) d'acquisition de connaissances disciplinaires, à caractère méthodologique	Projet (pour l'élève) de caractère professionnel : existentiel, méthodologique et opératoire
Evaluations	Valeur d'implication de soi Identification/reconnaissance	Valeur de référence à une norme que sont les référentiels : évaluation des acquisitions disciplinaires, des compétences méthodologiques communes et comportementales	Valeur d'expérience Initiation/ reconnaissance par le groupe de pair-professionnel
Outils d'évaluation	Evaluation formative Convocation des représentations Auto évaluation, Réflexion à caractère privé, Confrontation à autrui, Aide, validation de la maîtrise de la communication privée, Validation par le transfert de comportement citoyen.	Evaluation sommative Définition d'objectifs à atteindre, Validité de la ressource, Identification du niveau d'exigences et des critères qui serviront à l'évaluation. Validation partielle par la note de performance sur le dossier	Contractualisation, Confrontation collective, Co-confrontation , Discussion/négociation avec les partenaires sur le processus, Feedback/régulation avec les enseignants, Validation terminale du produit par les pairs

Le premier projet « Echanges de correspondance et de points de vue » vise la modification du rapport au savoir donc à soi, à autrui et aux institutions.<sup>17</sup> Le projet s'inscrit dans la durée (ici deux ans), il a une forte valeur d'implication personnelle. Plus qu'une motivation (qui viendrait de l'extérieur) il implique une mobilisation de soi. Le projet est animé par un mobile, une raison d'agir, « *on se forme à partir de la curiosité, du désir, qui permettent de supporter efforts et épreuves* ». <sup>18</sup>

L'élève s'engage dans un processus de construction de soi. Chaque activité proposée se mue en intention pour l'élève qui va choisir, puis produire une image de soi qu'il « expose » au groupe de ses pairs (les autres élèves, les professeurs) et qu'il accepte d'ajuster par confrontations successives, s'appropriant ainsi un petit bout de cette distance à lui-même. Une image qu'il communique à un autre de manière privée et qui le renvoie à sa propre construction, sa socialisation et sa personnalisation sont à la fois visées. (Bru et Not, 1987)

L'élève se construit aussi dans son rapport au groupe « *chez nous, les étrangers, on les appelle les rats* » et dans son rapport à l'institution : une école qui permet l'ouverture à un autre monde ; une école qui ne sanctionne pas les fautes et les erreurs mais qui sécurise et qui assiste. (Hadji, 1989)

Pour l'enseignant, l'évaluation est, d'une part, différée et elle ne peut se voir que dans des situations à posteriori (admission d'un élève étranger dans la classe), d'autre part, indirecte et visible dans des situations qui font appel à des valeurs reprises au sein d'un autre dispositif (participation au forum de la solidarité).

<sup>17</sup> CRINDAL, A. (1998) *Le rapport au savoir des élèves en difficultés. Rapport annuel d'expérimentation et de formation, DLCDI/CNM/MAFPEN de Nancy, document multigraphié, INRP, 55p.*

<sup>18</sup> BEILLEROT, J. (1998) *Voies et voix de la formation. Ed Universitaires*

Le troisième projet « Propositions de maquettes » favorise la mise en projet de l'élève par le fait qu'une *scénarisation* traduit une activité professionnelle réelle dans une activité scolaire (Crindal, 2003). Le projet est conçu comme une mise en scène négociée avec les élèves, dans laquelle chacun choisit un rôle en rapport avec des pratiques socio-techniques contemporaines. L'élève dans son groupe est engagé dans un contrat qui le lie, dans une relation d'authenticité, à un partenaire professionnel auquel il doit soumettre ses propositions et les défendre. Les enseignants dans leur rôle de médiateur ne se prononcent pas « justement » sur la production, mais éclairent l'activité d'apprentissage par le dialogue et la régulation. Ils rendent visibles pour l'élève les compétences acquises dans l'enseignement général et professionnel et celles qui n'appartiennent qu'à des pratiques professionnelles relevant d'un contexte singulier. Le professionnel discute et valide les propositions renvoyant à l'élève « son image de jeune professionnel ».

Pour conclure, à propos de la mise en place de projets en lycée professionnels, nous faisons nôtre le propos de Pelpel (1993) : « *Si l'appartenance disciplinaire reste un point fort de la fonction enseignante, l'enseignant doit être capable de la mettre en perspective. Les matières scolaires sont une invention scolaire, et la réalité extérieure n'est pas structurée selon les mêmes normes. De ce point de vue établir des relations avec l'extérieur c'est nécessairement accepter de s'engager dans une approche trans-disciplinaire. [...] Le fonctionnement du partenariat, réaménage le processus didactique dans son ensemble, tant vis-à-vis des partenaires que vis-à-vis des élèves qui en vivent les différentes situations. Ces modifications sont à mettre en place en fonction des spécificités de chaque type de partenariat. Mais toutes comportent au moins un point commun : l'inadaptation des procédures d'évaluations traditionnelles.* »

## Eléments de bibliographie

- ANZIEU, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod
- ARDOINO, J. (1985). *Enfin il n'y a jamais de pédagogie sans projet*. Education permanente, n° 87 (p 153 à 157)
- BOUTINET, J-P. (1992). *Anthropologie du projet*. PUF / Psychologie d'aujourd'hui.
- BORDALLO, I. & GINESTET, J-P. (1999). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette / Nouvelles approches.
- CHARLOT, B. (1999). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CRINDAL, A. (2001). *Enquête sur les figures de la démarche de projet en technologie*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. ENS-Cachan
- CRINDAL, A. & JOUIN, B. (2003). *Le PPCP, nature et évolution des connaissances dans un nouveau dispositif aux pratiques professionnelles*. Rapport de recherche INRP.
- GONNIN-BOLO, A. (1993) *Les enseignements du technique à la croisée de professions et de logiques différentes*. Paris, INRP.
- HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- HAMELINE, D. (1991). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- NUTTIN, J. (1985). *Le fonctionnement de la motivation humaine*. Orientation scolaire et professionnelle, n°2. (p 91 à 103)
- PELPEL, P. (1993). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.
- RAK, I.; TEXIDO, Ch.; FAVIER, J.; CAZENAUD, M. (1990). *La démarche de projet industriel*. Paris: Foucher.

TANGUY, L. (1993). *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*. Paris : P.U.F.

VINCK, D. (2000). *Pratiques de l'interdisciplinarité*. Presses Universitaires de Grenoble.