

## Pour que le projet ne reste pas simple théorie

Bernard LEBRUN

IA IPR Académie de Nantes

*Les discours, les théories d'apprentissage, les textes officiels, relèvent de la théorie. Ils se réfèrent à des conseils, des idées, qui se traduisent le plus souvent par des mots qui parlent d'une discipline par exemple. Les projets pédagogiques sont aussi des discours. Ce sont des mots qui expriment les compétences ou les contenus d'enseignement qu'il s'agit de faire acquérir aux élèves.*

*La pratique est de l'ordre du faire, c'est au sens strict, ce qui se déroule véritablement pendant un cours. Or, le discours et l'action réellement conduite lors des cours ne sont pas toujours en lien. Parfois le clivage entre les deux fait penser que le projet n'est que lettre morte. Comment alors, faire en sorte que les projets pédagogiques d'EPS ne se limitent pas à des documents papier, à des catalogues d'intentions souvent généreuses, mais au contraire des directives qui s'actualisent réellement dans les pratiques et produisent des effets sur les acquisitions des élèves ?*

*Pour être efficace, il semble judicieux de construire le projet d'enseignement par une succession d'étapes qui sont d'abord relativement théoriques pour évoluer progressivement vers des propositions de plus en plus proches de la pratique, proches des contenus d'enseignement de la leçon.*



### Un projet qui fait de véritables choix parmi les compétences

Le premier niveau du projet concerne les compétences visées. Pour qu'un projet pédagogique d'EPS puisse se traduire dans des propositions pratiques, il est d'abord nécessaire que les compétences à développer chez les élèves pour les différents niveaux de classe ne soient pas trop nombreuses. Si les compétences sont trop nombreuses, alors le professeur ne peut pas prendre appui sur des axes forts pour construire ces propositions didactiques. Le choix d'un nombre réduit de compétences est une condition nécessaire pour qu'un projet ne se résume pas à un catalogue généreux d'enjeux éducatifs qui ne sont jamais mis en œuvre. Bien sûr, ce choix d'enjeux éducatifs n'est pas que l'affaire des professeurs. Il concerne au premier chef les élèves car il n'est pas possible de développer des compétences à leur insu. La limitation du nombre d'enjeux éducatifs visés permet aux enseignants de communiquer de manière claire auprès des élèves sur ces compétences. Cette nécessité de l'intégration par les élèves eux-mêmes des compétences, implique une lisibilité et une clarté rendue possible par la limitation du nombre d'enjeux éducatifs.

Le choix d'un axe fort, d'un ensemble de compétences articulées entre elles qui constituent un fil rouge stable tout au long de l'année pour chaque niveau de classe, est une proposition efficace : les élèves le comprennent et perçoivent que les enjeux éducatifs sont situés sur le pôle des compétences, c'est-à-dire qui leur donne la possibilité de mobiliser des savoirs dans des contextes différents. Ainsi, en apprenant à mobiliser plusieurs fois les mêmes démarches méthodologiques et sociales au cours des différents cycles, dans des activités différentes, l'élève parvient à maîtriser ces démarches du fait même qu'il les a déjà mobilisés dans des contextes différents. Il comprend alors qu'il peut les utiliser encore dans d'autres contextes, sans la présence de l'enseignant.

Tab. 1 : exemple du projet pédagogique du lycée Jean du Bellay d'ANGERS

ENJEU 1 (seconde)	ENJEU 2 (première)	ENJEU 3 (terminale)
apprendre aux élèves à travailler ensemble	amener les élèves à s'investir dans leurs apprentissages pour progresser	permettre aux élèves de devenir plus autonomes
Indicateurs de réussite : des élèves qui .....		
Respectent les règles de fonctionnement du groupe, acceptent les différences, s'entraident quelque soit la forme de groupement (groupe affinitaire, de niveau, de besoin, mixte, non mixte,) tiennent et se répartissent des rôles, mettent au service du groupe leurs compétences, acceptent le regard des autres...	Sont attentifs, concentrés pendant les consignes,  posent des questions, cherchent à comprendre, acceptent de découvrir, de chercher des solutions, de répéter, de faire des efforts, de persévérer même pendant les phases de stagnation ou de régression, .....	Prendent en charge l'installation, le rangement du matériel,  S'échauffent seuls ou en groupes,  Gèrent la mise en place d'une situation à partir d'une fiche,  choisissent un atelier, un axe de travail en fonction de leurs niveaux, .....



## Définir les démarches pour développer ces compétences

Le premier niveau, celui de la définition de compétences reste relativement théorique. Afin de se rapprocher progressivement des mises en œuvre, l'équipe pédagogique réfléchit aux démarches pédagogiques et didactiques qu'ils ont à mobiliser pour permettre aux élèves de progresser dans l'acquisition des compétences définies.

Le deuxième niveau de proposition constitue un guide méthodologique qui se situe, non plus sur le registre des compétences à développer mais bien sur celui des démarches permettant la construction par les élèves de ces compétences. A ce niveau du projet, les démarches définies restent généralisables à tous les cycles.

Tab. 2 : exemple de relations intentions éducatives-démarches

ENJEU EDUCATIF N° 1	Pour y parvenir.....
APPRENDRE AUX ELEVES A TRAVAILLER ENSEMBLE Prioritaire en seconde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir les règles de fonctionnement en EPS et permettre aux élèves de s'approprier ce cadre (doc Règlement EPS).</li> <li>• Penser les formes de groupements et les interactions à privilégier selon le niveau de classe, et les activités.</li> <li>• Impliquer les élèves dans différents rôles sociaux et leur permettre de tenir ces rôles (préciser les tâches, préparer des outils,...)</li> </ul>
AMENER LES ELEVES A S'INVESTIR DANS LEURS APPRENTISSAGES POUR PROGRESSER Prioritaire en première	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre rigoureux dans la présentation des contenus (présentation de la compétence attendue à la fin du cycle, de son évaluation, de l'objectif de la séance, de l'objectif de chaque situation, des critères de réussite, ...)</li> <li>• Valoriser les apprentissages, les progrès des élèves</li> <li>• Impliquer les élèves dans la recherche de solutions et l'évaluation de leurs apprentissages</li> <li>• Permettre aux élèves de garder une trace de leurs apprentissages (carnet d'entraînement)</li> <li>• Faire des liens avec d'autres disciplines, la pratique future pour que les élèves puissent se projeter.</li> </ul>

<p>PERMETTRE AUX ELEVES DE DEVENIR PLUS AUTONOMES Prioritaire en terminale</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener progressivement les élèves à s'engager dans des projets (pour s'échauffer, pour progresser, pour préparer son évaluation,..).</li> <li>• Fournir aux élèves les connaissances et expliciter les démarches pour savoir s'entraîner</li> <li>• Construire des outils pour guider les élèves dans un travail en autonomie (fiches de travail, répertoire de situations, ..)</li> </ul>
--	---



## Programmer les contenus d'un cycle

Le cycle articule la compétence attendue définie à l'échelon de la nation et les compétences méthodologiques et sociales définies à l'échelon de l'établissement pour le niveau de classe.

Tab. 3 : exemple d'un cycle d'Acrogym en classe de seconde

<p>Enjeux éducatifs classe de seconde : apprendre aux élèves à travailler ensemble</p> <p>S'approprier les règles de fonctionnement en EPS</p> <p>S'intégrer dans des formes de groupements différents et des interactions différentes</p> <p>S'impliquer dans différents rôles sociaux</p>	<p><b>Cp attendues N3 Acro gym</b> : composer et présenter une chorégraphie gymnique constituée au minimum de quatre figures différentes et d'éléments de liaison pour la réaliser collectivement en assurant la stabilité des figures et la sécurité lors des phases de montage démontage. Chaque élève est confronté aux rôles de porteur et voltigeur. Les formations sollicitent des effectifs différents d'élèves (duo, trio...).</p> <p>Juger consiste à identifier les différents types de figures et valider les critères de stabilité et de sécurité.</p>		
	<p><u>Connaissances</u></p> <p>Connaissances des règles de sécurité</p> <p>Connaissances des différentes figures (duos trios)</p> <p>Connaissance des principes de montage et démontage des figures</p>	<p><u>Capacité</u></p> <p>Se répartir les rôles au sein des formations (porteur voltigeur, aide, juge)</p> <p>S'impliquer dans les différents rôles sociaux (porteur, voltigeur, aide, juge)</p> <p>S'impliquer dans le groupe pour analyser les raisons des échecs</p>	<p><u>Attitudes</u></p> <p>Donner son point de vue</p> <p>Savoir écouter les conseils des autres élèves (partenaires de la construction des figures, ou juges)</p> <p>S'impliquer au sein du groupe pour proposer des solutions</p>



## La leçon ou la situation d'apprentissage

L'élaboration de la situation d'apprentissage représente le degré ultime dans la démarche de projet. C'est celle qui se rapproche le plus de la pratique, c'est-à-dire de la mise en œuvre réelle avec les élèves. Il s'agit de prévoir ce que les élèves ont à apprendre dans la situation, la manière dont ils l'apprennent, induisant alors la démarche et la posture du professeur au cours de la mise en œuvre proprement dite.

Dans cette situation d'apprentissage, il est important de rappeler que l'essentiel se situe bien dans ce que les élèves apprennent par cette situation qui conditionne les tâches auxquelles ils vont être confrontés. Il est donc logique que la présentation de la situation d'apprentissage par l'enseignant débute par ce qu'elle permet d'apprendre. Ensuite et après ce premier temps, le professeur explique la nature des tâches auxquelles les élèves sont confrontés, et les informations qu'ils mobilisent ou identifient.

Il semble important d'être clair sur le but de la situation d'apprentissage :

- La situation d'apprentissage vise-t-elle à permettre aux élèves de découvrir, les règles d'action ou connaissance efficace pour résoudre les problèmes posés, de repérer quel niveau de réalisation ils sont capables d'atteindre, ou de repérer parmi les règles d'action celles qu'ils sont capables de mettre en œuvre, et celles qui, pour le moment, leur sont encore inaccessibles ? Les élèves doivent-ils mobiliser

des paramètres comme des vitesses et des intensités différentes et observer l'incidence de ces variations ? Doivent-ils repérer des ressentis, des sensations en liaison avec des variations des paramètres de l'activité ? Doivent-ils observer, analyser le comportement de leurs camarades les conseiller, leur proposer des régulations des réorganisations de projet d'apprentissage, en utilisant quels outils ?

Toutes ces activités sont de nature différente. Il est important que le professeur indique aux élèves quel est le registre de préoccupation qui est sensé les animer dans la tâche d'apprentissage proposée. Ce registre de préoccupation détermine la démarche qu'ils empruntent.

Une fois que ces éléments sont précisés, le professeur peut expliquer l'organisation pratique de la situation d'apprentissage en indiquant : les différents rôles, l'endroit où les élèves se placent, la manière dont ils communiquent, la nature de l'activité motrice des élèves, et peut-être la nature des informations relevées par les observateurs.

Clarifier auprès des élèves, les enjeux de l'activité en termes d'apprentissage avant de parler de l'organisation est une manière de donner du sens et de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages.

Finalement, il apparaît qu'une situation d'apprentissage est bien loin de se réduire à la simple pratique d'une activité motrice, mais qu'elle englobe l'ensemble des démarches cognitives et sociales qui lui donnent sens, cohérence et utilité. La situation d'apprentissage, stade ultime du projet est porteuse d'une valence pratique mais aussi d'une forte valence théorique, dans la mesure où elle mobilise une activité cognitive indissociablement liée à l'activité motrice.



## L'indispensable retour réflexif

Construire un projet ne se limite pas à une démarche du niveau du discours le plus théorique vers un niveau de discours plus proche de la pratique, celui sur la situation d'apprentissage. Cette construction nécessite une procédure en feed-back qui interroge à partir de la situation d'apprentissage, l'ensemble de la démarche en se posant la question suivante : qu'est-ce qui permet de comprendre que la cohérence de la démarche n'est pas perçue par les élèves ? Plus précisément quelles sont les zones d'ombre, les phases de la démarche qui grippent, les choix que les enseignants ne parviennent pas à mettre en œuvre ? Et quels sont les choix pédagogiques ou didactiques dont les élèves ne perçoivent pas la cohérence ?



## Conclusion

Construire un projet, c'est articuler des niveaux de discours qui sont de plus en plus pratiques, c'est-à-dire décliner des étapes et des réflexions qui se rapprochent de plus en plus des mises en œuvre ultimes que représente la situation d'apprentissage.

Réguler un projet, l'améliorer, le rendre plus efficace c'est, à partir des réactions des élèves, réfléchir aux modifications, aux simplifications nécessaires s'il y a lieu, pour que l'ensemble de la démarche soit limpide pour eux. La question essentielle que les enseignants doivent se poser lorsqu'ils portent un regard critique sur leur projet est la suivante : est-ce que la succession et l'articulation entre les différentes phases de la réflexion est comprise par les élèves ? Une réponse positive à cette question permet aux élèves de donner du sens et d'être acteur de leurs apprentissages par leur compréhension des enjeux éducatifs et culturels qu'ils mobilisent et des compétences ré-investissables qu'ils développent.

Vouloir qu'un projet ne reste pas théorique et induise véritablement des transformations pour les élèves nécessite donc de leur communiquer et leur expliquer toutes les phases de la démarche, car c'est bien la cohérence de l'articulation entre les différentes étapes qui donne sens au projet pour les élèves.