

## **Pour améliorer la pédagogie du projet : Projet d'Utilité Sociale (BEPA) et Projet Initiative et Communication (BTS)**

L'enseignement agricole intègre largement la pédagogie de projet dans ses référentiels.

Précurseurs, les modules d'enseignement général, G4 en BEPA et D22 en BTS, ont introduit une pédagogie reposant particulièrement sur l'apprentissage des méthodes propres à la conception et à la mise en œuvre d'un projet. Cette pédagogie du projet « se centre sur les attitudes mentales, gestuelles, conduites, procédures qui rendent possible l'accomplissement du projet » (Jean Vial, *Pédagogie du projet*, INRDP, Paris, 1975).

C'est ce type de pédagogie qui est ici concerné même si, par ailleurs, un certain nombre de pédagogies actives se structurent sous la forme de projets, moins centrés sur la méthode mais privilégiant des réalisations. Il est à noter que ces pédagogies ont des objectifs ancrés dans un champ spécifique (action commerciale, animation-nature, aménagements, actions culturelles, productions artistiques, services en espace rural...) alors que la pédagogie du projet ne préjuge pas de la nature du champ concerné, choisi selon la motivation des apprenants.

Un certain nombre d'ouvrages et de références pédagogiques ont étayé la réflexion théorique et méthodologique relative à la conduite de la pédagogie du projet. Les commentaires pédagogiques des référentiels concernés précisent les éléments à prendre en compte tant sur le plan de la conduite que sur celui de l'évaluation de ces projets.

Nous retiendrons cependant sept principes à prendre en compte systématiquement afin d'éviter les nombreuses dérives que nous avons pu observer dans ce type de pédagogie dont la mise en œuvre requiert :

- 1 - l'acceptation d'une action pédagogique dans un registre plus aléatoire que la pédagogie par objectif ;
- 2 - la prise en compte des centres d'intérêt des apprenants et un appui constant sur leur motivation ;
- 3 - une globalisation de la démarche et du but à atteindre : pas de projet sans réalisation ;
- 4 - une anticipation collective formalisée des phases de développement du projet et de l'objectif à atteindre ;
- 5 - une exploration d'opportunités dans un environnement ouvert, condition de la non-répétitivité et de la richesse des projets ;
- 6 - une alternance du travail individuel et du travail collectif prise en compte dans l'évaluation finale ;
- 7 - une démarche de nature tâtonnée : confrontation permanente de l'objectif posé et des conditions de sa réalisation.

Ces principes sont repris dans les constats et les recommandations qui suivent. Ces recommandations sont destinées aux enseignants comme aux équipes de direction : en effet, cette pédagogie peut apparaître parfois contraignante pour la direction de l'établissement, qui ne lui accorde pas toujours la souplesse nécessaire pour sa mise en œuvre : travail autonome des groupes, accès aux moyens de communication, déplacements fréquents, aménagement des horaires, démarches obligatoirement tâtonnées des groupes d'élèves...

## **1. Comment susciter des projets formateurs ?**

Les Projets d'Utilité Sociale (PUS, en BEPA) et les Projets Initiative et Communication (PIC, en BTS) ne s'inscrivant donc pas, a priori, dans un champ particulier, leur nature et leur ambition varient considérablement d'un projet à l'autre. La richesse d'un projet PUS ou PIC est fonction, non pas d'une réalisation, mais de la place de celle-ci dans un contexte social ou de communication et les partenariats engagés : la peinture murale dans un foyer ne devient PUS que si une démarche est engagée auprès des utilisateurs du foyer ; une vidéo de présentation de l'exploitation agricole de l'établissement dans un PIC n'a d'intérêt que dans une action de communication et d'animation.

Mais, si la richesse d'un projet se mesure à son impact sur un environnement social, elle dépend également de son ambition culturelle : ainsi la réalisation d'une peinture murale devrait provoquer l'acquisition d'une culture artistique et la vidéo présentée à un public témoigner d'un souci de qualités techniques et esthétiques.

La prise en compte de ces éléments induit un niveau d'exigence qui est loin d'être systématiquement recherché.

Par ailleurs les PUS et les PIC s'inscrivent d'une manière terminale dans des référentiels et donnent du sens à des apprentissages antérieurs en les ancrant dans la réalité sociale : dans le module G4 (BEPA), il s'agit de l'observation et de l'analyse de l'environnement social, civique et culturel, dans le module D22 (BTSA) de la communication écrite, orale, scripto-audiovisuelle, interpersonnelle. Ou bien les apprenants utilisent ces préacquis dans leurs projets, ou bien ceux-ci suscitent un besoin d'apprentissage dans les domaines concernés (c'est le cas pour certains projets mis en œuvre trop tôt dans la formation) ; il est donc indispensable de veiller à l'acquisition des apprentissages soit de manière anticipée, soit suivant les besoins du projet tout au long de sa mise en œuvre.



## Recommandations

- Veiller, dans la phase de lancement du projet, à présenter aux élèves tout le champ des possibles en fonction, notamment, des opportunités locales : typologie, brainstorming, témoignages... Il ne s'agit pas de se substituer aux élèves mais de les sensibiliser à un certain niveau d'exigence culturelle, et d'éviter la répétition, par l'exemple, des années précédentes.
- Rappeler par écrit, lors de l'anticipation formalisée du projet, quels sont les savoirs et savoir-faire préacquis qui seront réinvestis et prévoir les apprentissages cognitifs, techniques et pratiques utilisables dans chaque projet (ceux-ci peuvent faire l'objet de mention, de la part des élèves eux-mêmes, dans leur carnet de bord). Des bilans d'étapes réguliers doivent permettre de faire le point sur les difficultés rencontrées et la manière d'y remédier, sur les acquis méthodologiques et l'intégration des nouveaux savoirs et savoir-faire.
- Intervenir au besoin dans la composition des groupes afin d'éviter les groupes résiduels, rééquilibrer les groupes uniquement formés par affinités individuelles afin de favoriser les logiques d'apprentissage.

## 2. Quelle place pour l'enseignant conducteur du projet ?

Deux idées reçues sont fréquentes quant à la conduite de ce type de projet : « il faut laisser faire les élèves et leurs erreurs sont formatrices » ou bien « il faut tout contrôler, il y va de l'image de l'établissement »...

La vérité se situe sans aucun doute entre ces deux affirmations lapidaires, dans un bon équilibre entre une pédagogie non directive et un fort directivisme. Entre les dérives du laisser-faire (au gré du climat socio-affectif du groupe) et les dérives productivistes (le groupe doit faire ce que l'on a décidé pour lui ou reproduire ce qu'on lui montre), l'enseignant doit mettre en place une méthodologie, dans le cadre d'une pédagogie du contrat, qui laisse la liberté de choix et de démarche aux élèves tout en proposant un cadrage, définissant des limites et fixant des échéances, régulant et stimulant leur activité, contrôlant leurs productions...

Par ailleurs, des conflits peuvent survenir entre l'équipe de direction et les enseignants sur la pertinence et la faisabilité de certains projets si une concertation en amont n'a pas été suffisamment engagée.



### Recommandations

- L'intervention directive et le contrôle de l'enseignant semblent particulièrement nécessaires, au vu des diverses observations effectuées sur le terrain, lors de deux étapes de la conduite du projet : l'exploration de sa faisabilité et de sa pertinence et le contrôle des actions de communication en interne comme en externe (courriers, entretiens, négociations...).
- S'il est pertinent que les élèves présentent leur projet à l'équipe de direction et qu'ils négocient éventuellement certains aspects, l'enseignant et la direction doivent s'être entendus au préalable sur la validité et la faisabilité de l'ensemble des projets.

## 3. Quels outils pour le suivi et l'évaluation d'un projet ?

Les enseignants ont aujourd'hui à leur disposition tous les outils nécessaires à un suivi rigoureux de la démarche de projet. On trouvera une documentation sur le site [portea.fr](http://portea.fr), conférences ESC et D22 (icônes PUS, PIC), avec des outils qui ont largement fait leurs preuves.

On retiendra la nécessité pour les PUS et les PIC, de faire élaborer par les élèves et les étudiants, tout au long de la démarche, un dossier-groupe faisant apparaître :

- l'anticipation écrite du projet : fiche projet (origine, objectif, public, étapes et production envisagées) ;
- le compte rendu structuré du cheminement du groupe ;
- toutes traces de communication et des témoignages de la réalisation finale ;
- la documentation utilisée.

Le carnet de bord individuel est obligatoire dans le cas des PUS en BEPA ; l'élève y consigne les tâches qu'il effectue concrètement, les responsabilités particulières qu'il assume, les débats, les négociations et les décisions au sein du groupe. En BTS (PIC) ces derniers éléments peuvent être joints au dossier démarche de façon plus collective.



### Recommandations

- Il est nécessaire que ces outils ne soient pas uniquement descriptifs ; ils doivent témoigner des efforts d'ajustement, d'analyse, d'évaluation effectués individuellement et collectivement.
- Dans le carnet de bord individuel en BEPA, chaque élève consigne, au jour le jour, à la fois son implication personnelle et le travail du groupe (partie descriptive) et, séparément, des éléments d'analyse et d'évaluation.
- Au-delà des multiples échanges et remédiations nécessaires entre chaque groupe et l'enseignant, un entretien d'étape prévu et formalisé semble souhaitable pour faciliter l'évaluation finale, faire partager les éléments d'auto-évaluation dans le groupe. Ce type d'échéance intermédiaire caractérise en effet la pédagogie du contrat inhérente à la pédagogie du projet.

**Les modalités de l'évaluation collective en CCF** (50 % maximum de la note finale individuelle) sont aujourd'hui bien établies. Elles permettent de prendre en compte un processus et non pas seulement une performance à un moment donné même si la réalisation finale doit trouver sa place dans l'évaluation. Les outils et les critères d'évaluation sont consultables dans les conférences précitées.

**L'évaluation individuelle** (50 % au moins) apparaît la plus difficile à mettre en œuvre dans une pédagogie qui privilégie le travail de groupe ; trop souvent, dans le cadre de l'oral individuel (PUS), on se contente d'appréciations

subjectives ; des questions de connaissances méthodologiques et de capacités de transfert à d'autres situations, éventuellement d'autres connaissances relatives à la thématique du projet devraient permettre d'évaluer des savoirs et savoir faire. À cette évaluation s'ajoute l'engagement personnel (initiative dans les PIC) mesuré à l'aide du carnet de bord et des différents entretiens et observations.



### Recommandation

Pour les PIC en BTS il semble judicieux de faire reposer l'évaluation individuelle sur un écrit en temps limité ; cela permet d'intégrer avec un niveau d'exigence adapté des questions relatives aux capacités d'analyse des processus d'interaction vécus, à l'appropriation des codes spécifiques aux supports de communication élaborés, à l'intégration de la démarche de projet.

## Conclusion

La conduite des PUS et des PIC, représentatifs de la pédagogie du projet propre à l'enseignement agricole, est exigeante et nécessite une vigilance méthodologique afin d'en respecter les principes et les objectifs.

Son ancrage dans la réalité sociale donne du sens au processus de formation, sans que celui-ci puisse s'identifier totalement à elle, du fait d'une nécessaire médiation pédagogique de l'enseignant et de la nécessaire maîtrise par l'établissement du choix et de la gestion des partenariats.

Tout l'effort doit donc porter sur la distanciation que tout acte de formation doit introduire ; elle s'opère par la réflexion constante sur les pratiques, l'introduction de nouveaux apprentissages, l'auto-évaluation et l'évaluation formalisée.

Conduite de cette manière exigeante et rigoureuse, cette pédagogie permet de développer et de valoriser des capacités peu prises en compte dans les situations d'apprentissage traditionnelles.