

COLLOQUE NATIONAL DU CERFOP 2012

**LES PRATIQUES de PROJET dans les ENSEIGNEMENTS ADAPTES du SECOND DEGRE**

PARIS. 23 mai 2012.

**SOMMAIRE**

PROJET DE COLLOQUE.....	p.2
PROGRAMME.....	p.3
PRESENTATION DES INTERVENTIONS.....	p.4
ELEMENTS D'UNE PROBLEMATIQUE.....	p. 10
TEXTES OFFICIELS DE REFERENCE.....	p.17
EXTRAITS SIGNIFICATIFS.....	p.18
TYPOLOGIE DES PROJETS.....	p. 22
BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE .....	p.23
PROJET DE COLLOQUE 2013.....	p.24

**Inscriptions** : à l'adresse du CERFOP, 227 rue Saint-Martin. 75 003 Paris et par courriel : cerfop.cpc@wanadoo.fr Consulter aussi le site Internet de l'association : [www.cerfop.org](http://www.cerfop.org) pour le projet définitif, le programme, la fiche d'inscription et la confirmation de la date de la tenue du prochain colloque. Téléphoner si nécessaire au 06. 76. 07. 73.12

## PROJET de COLLOQUE NATIONAL 2012 du CERFOP

### Pratiques de projet

#### dans les enseignements généraux et professionnels adaptés

**Lieu :** EREA « Alexandre Dumas », 29 bis rue de Cronstadt. 75015 Paris.

**Date :** 23 mai 2012.

#### **Objectifs :**

- Reconnaître les différents types de projets pratiqués dans les EGPA, prescrits ou en usage,
- Identifier les fonctions respectives de ces projets,
- Analyser les rapports entre ces différents projets,
- Exposer quelques exemples de ces pratiques de projets,
- Préciser les conditions institutionnelles de leur mise en œuvre,
- Discerner intérêts et difficultés de ces pratiques dans le contexte des EGPA,
- Articuler projets pédagogiques et pédagogie du projet,
- Promouvoir des collaborations pédagogiques à partir des pratiques de projet.

#### **Contenus :**

- Projets est en vigueur dans les EGPA,
- Fonction de ces différents projets,
- Relations de ces projets entre eux,
- Conditions de leur mise en œuvre,
- Exemples de projets,
- Projets pédagogiques et éducatifs,
- Démarche de projet et pédagogie de projet,
- Evaluation des projets pratiqués,
- Avantages et difficultés des conduites à projets dans les EGPA,
- Pratiques de projets et coopérations pédagogiques.

#### **Public concerné :**

Tous les personnels impliqués à des titres divers dans la mise en œuvre des enseignements adaptés du second degré : PE, PLP et PLC ainsi que les personnels de direction et d'inspection responsables de leur pilotage et leur coordination, mais aussi les partenaires des équipes de SEGPA et d'EREA.

**Responsable du colloque :** André Philip, en charge de la rédaction de la revue du Cerfop.

**Inscriptions :** à l'adresse du CERFOP, 227 rue Saint Martin 75003 Paris et par courriel : [cerfop.cpc@wanadoo.fr](mailto:cerfop.cpc@wanadoo.fr) Consulter aussi le site Internet de l'association : [www.cerfop.org](http://www.cerfop.org) pour le projet, le programme et la fiche d'inscription. Téléphoner si nécessaire au : 06.76.07.73.12.

COLLOQUE NATIONAL du CERFOP 2012

PARIS. 23 mai 2012.

EREA Alexandre Dumas. 29 bis rue de Cronstadt. Paris XV° (métro Convention)

**PROGRAMME prévisible**

8h : Accueil de participants

9H : Ouverture : **Eléments d'une problématique** par André PHILIP

9H30 : **Projet de structure et projets d'élèves en SEGPA** par André LE FUR, directeur de la SEGPA du Collège Pierre Sépard de Drancy

10H : **Projet et politique d'établissement: état des lieux en EREA** par Christophe DEFRANCE, directeur de l'EREA François Truffaut de Mainvilliers

10H30 : **Un projet de mise en réseau LP-SEGPA** par Rachel MOUSSOUNI, directrice de la SEGPA du Collège P. de Ronsard et Olivier BACHET, directeur de la SEGPA du Collège P. Corneille de Tours

11H : **Donner de la valeur aux projets éducatifs et pédagogiques : oui, mais à quelles conditions ?** par Jean-Pierre BOUTINET. Professeur émérite à l'U.C.O.- IPSA. Professeur associé à l'Université de Sherbrooke (Canada). Chercheur associé à l'Université Paris X.

11H30 : **Dans la richesse de nos différences : un projet artistique et culturel en SEGPA** par Sylvie RENARD. Directrice de la SEGPA du Collège J. Vilar d'Herblay.

PAUSE REPAS : 12H30-14H

14H : **Les avatars de la notion de projet au regard des enjeux de la démocratisation scolaire** par Jean-Yves ROCHEX. Professeur en Sciences de l'Education. Laboratoire ESCOL-CIRCEFT. Université Paris VIII Saint Denis.

14h30 : **Un projet d'éducation à la citoyenneté : apprendre à se connaître et apprendre autrement** par Régis DRIGNY. Educateur principal à l'EREA François Truffaut de Mainvilliers.

15H : **Un projet en mathématiques pour donner du sens aux apprentissages et favoriser l'accès à l'autonomie** par Patrice BLANCHARD. Conseiller pédagogique pour les enseignements adaptés dans le département de la Manche.

15H30 : **La prise en compte des besoins éducatifs particuliers par le projet individualisé de formation : une clef pour la réussite scolaire des élèves en difficulté** par Marie-Aude LAURENT, professeure d'école spécialisée de la SEGPA du Collège République de Bobigny.

16H : **Un projet de mini-entreprise en SEGPA** par Bernard CZECH, directeur de la SEGPA du Collège Victor Hugo d'Auby.

16H30 : **Un projet de Parcours de Découverte des Métiers et des Formations** par Saber HABLA, directeur et Yves DUPONT, professeur d'école spécialisé, SEGPA du Collège Jean-Jacques Rousseau de Creil.

### **PRESENTATION des INTERVENTIONS**

- ❖ André LEFUR, Directeur en charge de la SEGPA du Collège Pierre Sémard de Drancy  
**Projet de structure et projets d'élèves en SEGPA.**
- ❖ Christophe DEFRANCE, Directeur de l'EREA François TRUFFAUT de Mainvilliers.  
**Projet et politique d'établissement : état des lieux en EREA.**

« On n'exécute pas tout ce qui se propose et le chemin est long du projet à la chose » Molière.  
(Tartuffe. Acte III, scène 2)

Cette réplique de Dorine à Damis pourrait s'appliquer en l'état aux EPLE en général et à l'EREA Mainvilliers en particulier. Le projet d'établissement institué en 1989 a évolué progressivement vers le contrat d'objectifs en 2003 et vers des axes prioritaires appelés désormais à se décliner en actions spécifiques pour tendre vers des objectifs clairs, évaluables et consensuels. Un long chemin, difficile, exigeant pour renforcer la cohésion des personnels et développer le concept d'engagement collectif.

- ❖ Rachel MOUSSOUNI, Directrice chargée de la SEGPA du Collège Pierre de Ronsard à Tours & Olivier BACHET, Directeur chargé de la SEGPA du Collège Pierre Corneille à Tours.  
**Un projet de mise en réseau L P - SEGPA dans l'agglomération tourangelle.**

Genèse : Ce projet a vu le jour en novembre 2010. Il faisait suite à quelques projets épars, sans protocole officiel, très localisés, mais en aucun cas généralisés à toutes les structures de l'agglomération tourangelle. Les constats de décrochage scolaire d'anciens élèves de 3° SEGPA dans certaines sections de CAP en lycée professionnel ont également incité à une réflexion sur un travail en réseau plus élaboré et plus étendu.

Objectif : rendre l'orientation des jeunes de 3°SEGPA choisie et non subie, afin de limiter le décrochage scolaire et de conserver le même nombre d'élèves inscrits en première année de CAP et lors de l'examen terminal, deux ans après.

Moyens mis en oeuvre : - journée de formation regroupant PE spécialisés, PLP de SEGPA, PLP des LP enseignant dans les matières générales et en atelier,

- journée d'observation par les PLP en SEGPA,

- journée d'observation par les PE en LP,

- visites systématiques des cinq LP par chaque élève de 4° SEGPA, suivant un planning défini et concerté, de manière à montrer une implication dans les deux sens,

- mini-stages par les élèves de 3°SEGPA, selon une organisation propre à chaque établissement, par petits groupes de deux ou quatre, ou par groupe de huit élèves par exemple.

Effets en ce qui concerne les enseignants :

. Liens entre les différents personnels,

. Echanges de pratiques pédagogiques entre les personnels,

. Mise en relief des points de continuité et des points de rupture,

. Révision des pratiques (mieux préparer l'élève de 3° SEGPA à entrer au LP et à préparer un CAP ; adapter davantage la pédagogie en CAP aux difficultés des élèves sortant de SEGPA)

Effets en ce qui concerne les élèves :

. Découverte des lycées possibles et des formations associées dès la 4° en vue d'une construction progressive du projet d'orientation,

. Décrochage scolaire réduit,

. Développement de l'autonomie.

Effets en ce qui concerne les établissements :

- . Liens entre les différentes équipes de direction, échanges de données dans les deux sens,
- . Réflexion commune pour un suivi de cohorte plus efficace.

Projet :

L'idée serait d'étendre la mise en réseau sur tout le département. Cela nécessitera une organisation complexe, au vu des déplacements des élèves. Un projet concernant le transport des élèves devrait être élaboré pour y parvenir.

- ❖ Jean-Pierre BOUTINET. Professeur émérite à l'U.C.O. - IPSA, Professeur associé à l'Université de Sherbrooke (Canada), Chercheur associé à l'Université Paris X.

**Donner de la valeur aux projets éducatifs et pédagogiques : oui, mais à quelles conditions évaluer ?**

Toute démarche de projet est génératrice de valeurs, notamment à travers l'espace qu'elle est censée mobiliser, le temps qu'elle déploie, les acteurs qu'elle implique et les effets qu'elle est susceptible d'engendrer. Certes les mobilisations, les implications et les productions ne seront pas les mêmes si l'on se situe dans la variante éducative ou pédagogique du projet. Mais en tout état de cause cette création de valeurs porte aussi bien sur les compétences des acteurs que sur les liens de sociabilité développés entre acteurs, les réalisations effectuées ou encore sur les perspectives engagées. Dans certaines situations cette création de valeurs peut certes se matérialiser dans son inverse, un déficit de valeurs, notamment lorsque les coûts consentis par la démarche de projet l'emportent sur les avantages obtenus. Mais comment, à quelles conditions évaluer cette création ou ce déficit de valeur ? En fonction des fondamentaux constitutifs de toute démarche de projet, plus spécialement lorsque celle-ci s'applique au pédagogique et à l'éducatif, l'évaluation ne saurait faire l'économie de ses trois caractéristiques d'être interminable, relative, relationnelle. Dans sa double orientation récapitulative et prospective, elle accompagne l'action qui se déploie, depuis la façon d'opérer le diagnostic initial pour identifier un potentiel de situation jusqu'à la lecture plurielle terminale au terme du projet réalisé, en vue de mettre en évidence les parts incontournables de réussite et d'échec qu'il comporte.

- ❖ Sylvie RENARD. Directrice de la SEGPA du Collège Jean Vilar d'Herblay.

**Dans la richesse de nos différences : un projet artistique et culturel en SEGPA.**

Les familles de nos élèves sont pour la plupart en difficulté sociale. Quelques-uns de ces élèves se situent dans le champ du handicap. Une particularité de la SEGPA du collège Jean Vilar est d'accueillir 40 % d'élèves issus de la communauté tzigane. L'objectif national d'orientation vers une qualification de niveau V est difficile à atteindre, dans la mesure où un grand nombre de ces élèves quitte l'école à l'âge de 16 ans pour travailler avec leurs parents.

Le projet s'inscrit dans la lutte contre de grandes difficultés scolaires conjuguées avec l'absentéisme récurrent et la déscolarisation des « gens du voyage ». Un autre aspect du projet consiste à mutualiser les compétences des PLC et des PE, ainsi que celles des élèves en difficulté et des autres élèves du collège. En effet ce projet s'adresse à tous les élèves de la SEGPA et à ceux d'une classe de cinquième banale. Ainsi nous allons mettre en place des actions qui doivent permettre à nos élèves d'accéder à la réussite et, notamment, de poursuivre leur scolarité.

L'appropriation de l'art et de la culture pourrait aider nos élèves à dépasser leurs difficultés et notamment à relancer les processus d'apprentissage. Oser exprimer ses idées, ses émotions, donner aux élèves la possibilité de connaître leurs origines et oser en parler par ces médiations pourrait aussi contribuer à restaurer leur estime de soi. La confiance retrouvée va de pair avec l'envie d'apprendre et de réussir. Véritables piliers des projets, les enseignements généraux incitent les élèves à aller à la rencontre des oeuvres d'art et de la culture humaniste. Les professeurs des écoles co-animent les ateliers avec des artistes.

A l'origine du projet, il y a une découverte des arts extra-européens au musée du quai Branly dans le but de cultiver une attitude de curiosité, de « proposer un programme d'aventures, d'émerveillements et de rencontres avec les œuvres », tout autant que « d'échange culturel entre les peuples ». En d'autres termes, il s'agit d' « une invitation au respect des différences ». Riches de ces découvertes, les élèves seront en mesure de choisir parmi les six ateliers selon les goûts les prédispositions de chacun (élèves et intervenants).

- « A l'horizon des arts extra-européens » (sculpture), animé par un PLC Arts plastiques,
- « Afrique, visages d'aujourd'hui » (création de masques), animé par Gabi Jimenez, peintre gitan,
- Atelier Slam, animé par un artiste slameur Cyril Detilleux,
- « De la statuaire à l'imaginaire », atelier danse, animé par Olivier Oulaï, danseur ivoirien,
- Atelier « Apprentissage de la percussion africaine », animé par le professeur du conservatoire d'Herblay, Fulgence Kone.
- Atelier de création théâtrale, animé par Giovanni Vetello, comédien et art thérapeute de la compagnie La Nouvelle Héloïse.

Le projet sera valorisé en fin d'année par deux représentations au théâtre de la Luciole à Herblay, ainsi que par des productions vidéos et des expositions de photos...

❖ Jean-Yves ROCHEX. Professeur en Sciences de l'Education. Laboratoire ESCOL-CIRCEFT. Université Paris VIII Saint-Denis.

#### **Les avatars de la notion de projet au regard des enjeux de démocratisation scolaire.**

Depuis quelques décennies, la notion de projet est fréquemment présentée comme une voie privilégiée pour la modernisation de notre système éducatif, l'amélioration des conditions de la réussite scolaire des élèves, une plus grande équité et une meilleure pertinence du fonctionnement, institutionnel et pédagogique, des écoles et établissements.

Qu'il s'agisse pour les élèves d'élaborer un « projet personnel et professionnel », censé leur permettre de « donner du sens à leur scolarité » ; pour les enseignants de mettre en oeuvre des projets pédagogiques ou une « pédagogie du projet », censés rendre les apprentissages plus « authentiques », moins « scolaires » ; ou pour les écoles, établissements, zones au réseaux d'éducation prioritaire, d'élaborer et implanter des projets innovateurs censés répondre aux caractéristiques de leur recrutement et de leur environnement local, la rhétorique du projet est omniprésente, proliférante et polymorphe, et subsume bien des domaines ou axes de réflexion dont la cohérence et la convergence sont supposés aller de soi, au service des élèves et de l'institution scolaire.

On visera, dans cette intervention, à interroger tout à la fois les présupposés théoriques et notionnels des diverses acceptions de cette rhétorique du projet et les modalités récentes de sa mise en oeuvre dans la conception et la réalisation des politiques et des actions éducatives, en particulier dans les domaines de l'orientation ou du travail sur le sens de la scolarisation pour les élèves, et dans celui des politiques d'éducation prioritaire. On y montrera que cette rhétorique et les projets et initiatives qui s'en nourrissent ou s'en revendiquent sont bien loin de se révéler aussi « démocratisants » que le soutiennent ou l'espèrent leurs promoteurs ou thuriféraires.

❖ Régis DRIGNY, Educateur principal à l'EREA François TRUFFAUT de Mainvilliers.

#### **Un projet d'éducation à la citoyenneté : apprendre à se connaître et apprendre autrement.**

« Le projet est le brouillon de l'avenir. Parfois, il faut à l'avenir des centaines de brouillons » Jules Renard. Depuis une dizaine d'années les élèves de troisième sillonnent les routes à mobylette pour visiter des sites chargés d'histoire, en adéquation avec les programmes. Une aventure motorisée inscrite dans le projet d'établissement qui permet à chacun d'adhérer à une réalisation commune, de

s'y investir, d'apprendre à mieux se connaître, mais aussi d'apprendre autrement. Un projet où l'élève-acteur reprend confiance, existe et réussit pour finalement agir sur son propre devenir social et professionnel.

- ❖ Patrice BLANCHARD. Conseiller pédagogique pour les enseignements adaptés dans le département de la Manche.

**Un projet en mathématiques pour donner du sens aux apprentissages et favoriser l'accès à l'autonomie.**

Une des grandes difficultés des enseignants avec nos élèves est de donner du sens à ce que ces derniers font en classe. Si l'élève ne perçoit pas de sens à ce qu'il entreprend, il ne va pas y avoir de réel apprentissage. Des opérations telles que le raisonnement, la démarche de recherche, la vérification ne vont pas être mobilisées. Les élèves voient trop souvent les mathématiques comme une accumulation de tâches et d'exercices qui n'ont pas de liens entre eux, mais qui en plus ne leur apportent rien personnellement. La collaboration entre enseignants peut faciliter indirectement cet accès au sens, remotiver les élèves les plus en difficulté et favoriser l'autonomie. Des outils spécifiques élaborés avec les élèves et des modalités d'enseignement « particulières » permettent de viser ces objectifs ambitieux.

- ❖ Marie-Aude LAURENT. Professeure d'école spécialisée à la SEGPA du Collège République de Bobigny.

**La prise en compte des besoins éducatifs particuliers par le projet individualisé de formation : une clé pour la réussite scolaire des élèves en difficulté.**

La circulaire n°2009-060 du 24 avril 2009 rappelle que « le collège dispense à chaque élève, sans distinction, une formation dont le premier objectif est l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences ». Elle précise qu'« afin d'atteindre cet objectif, la formation dispensée aux élèves (scolarisés en section d'enseignement général professionnel adapté) (...) requiert des démarches et des conditions pédagogiques adaptées (...qui) prennent en compte les difficultés rencontrées par chaque élève et s'appuient sur ses potentialités. »

Ces recommandations évoquent implicitement la notion de besoins éducatifs particuliers (BEP). Ce concept apparu en Angleterre au milieu des années 70 sous le terme « special educational needs » est composé de trois mots dont une définition rapide souligne l'importance :

- le besoin recouvre l'ensemble de tout ce qui est nécessaire à un être, que cette nécessité soit consciente ou non ;
- éducatif qualifie ce qui est propre à former quelqu'un en développant et en épanouissant sa personnalité ;
- particulier définit ce qui concerne spécialement quelqu'un.

On imagine dès lors à quel point le concept de BEP constitue un levier de réussite scolaire des élèves en difficulté. Ainsi l'enjeu du travail de l'enseignant spécialisé ne tient pas à la gestion d'une programmation centrée sur les contenus et les objectifs officiellement définis, mais au travail d'aménagement et d'ajustement des situations proposées à chaque élève, de sorte que la prise en compte de ses difficultés propres lui permette de développer ses potentialités et d'acquérir des compétences, c'est-à-dire de progresser. C'est pourquoi il apparaît primordial pour l'enseignant de chercher à mieux connaître ses élèves par le biais des informations transmises par les dossiers scolaires, par des évaluations diagnostiques de leurs compétences, par des observations et par des entretiens. L'analyse de ces informations à la lumière des objectifs d'apprentissage définis institutionnellement lui permet de discerner des potentialités et des besoins d'apprentissage dans le champ relationnel (relation à soi, à autrui), des potentialités et des besoins disciplinaires et transversaux (instrumentaux et cognitifs). La mise en mots des BEP nourrit la réflexion de l'équipe enseignante sur les objectifs prioritaires les plus manifestes à viser avec l'élève et sur les hypothèses

de réponses pédagogiques apportées à l'élève dans le cadre d'une formation commune. Par la suite l'observation des évolutions de l'élève conduira les enseignants à ajuster leur pédagogie et à définir d'autres priorités.

Les SEGPA constituent un terrain propice aux expérimentations didactiques, car elles concentrent les difficultés et révèlent les limites des actions mises en oeuvre par les enseignants. Mais l'échec scolaire n'est malheureusement pas l'apanage de ces structures : il est également présent dans les classes dites « banales », à moindres proportions. Aussi la notion de BEP serait un concept utile à tous les enseignants au bénéfice de tous les élèves (voir Élisabeth Zucman, Le BEP, clef de « l'Ecole pour tous »).

- ❖ Bernard CZECH, Directeur chargé de la SEGPA du Collège Victor Hugo à Aubry.  
**Un projet de mini-entreprise en SEGPA.**

Vivre avant tout une aventure humaine avec ses élèves, voilà ce que les enseignants retiendront de l'expérience de création d'une mini-entreprise, qui a ponctué la vie de la 4<sup>ème</sup> 5 du collège Victor Hugo d'Aubry. Mener à terme un projet ambitieux, vivre des moments forts, être reconnus par toute la communauté, voilà ce que retiendront les élèves de cette classe.

Au départ le projet, qui répondait à la sollicitation de l'association « Entreprendre pour apprendre », avait objectivement pour but de faire découvrir comment fonctionne une entreprise au quotidien. Sur le plan personnel, il devait permettre à nos jeunes de mener un projet, de prendre confiance en eux, de s'interroger sur leur orientation...

Au-delà du titre de champion de France des mini-entreprises, remporté devant un jury de professionnels dont le PDG de Schneider, célèbre entreprise du CAC 40, c'est l'image même des élèves de SEGPA qui a été transfigurée d'abord pour les élèves eux-mêmes, ainsi que pour les professeurs et les partenaires du collège.

Les bénéfiques d'une telle « entreprise » vont bien au-delà.

Trouver des idées, les faire partager et les amender, accepter les critiques, autant d'activités où l'expression orale est mise réellement en oeuvre.

Faire une étude de marché et rédiger un questionnaire d'enquête, exploiter les réponses, rédiger des plaquettes publicitaires, des invitations aux assemblées, autant d'activités transversales qui mettent en jeu l'expression écrite, les calculs, la réflexion...

Calculer les coûts de production, un prix de vente, les bénéfiques, voilà qui donne du sens aux mathématiques.

Connaître les règles d'hygiène ou d'information du consommateur, la réglementation des conditions de vente, voilà qui rend concrète la démarche de recherche d'informations.

Assurer à chacun une tâche différente et indispensable pour le bien de l'entreprise. Ainsi est développé l'esprit d'équipe. Tenir le rythme de production pour répondre au carnet de commande demande persévérance et solidarité dans l'atelier.

Vendre en direct, par correspondance, vendre au marché, organiser une chaîne de production, voilà qui est riche d'enseignements sur un champ professionnel autre que ceux proposés en SEGPA.

S'exprimer en direct devant des journalistes de la presse écrite ou devant une caméra de la télévision, ou bien défendre le projet devant un jury de professionnels sans l'aide du professeur, voilà qui permet de valider certainement des items de la compétence 1 du socle commun.

Rendre compte aux actionnaires du bilan financier de l'entreprise en utilisant la projection de diaporamas élaborés en équipe, voilà qui permet, entre autres, d'utiliser les outils numériques.

Faut-il multiplier les exemples pour affirmer que le projet de création de mini-entreprise permet de mobiliser les élèves sur les apprentissages et modifie profondément la relation entre les professeurs et les élèves, dans la mesure où les élèves deviennent acteurs de leur formation, les professeurs, des personnes ressources et où les cours ne sont plus subis.



- ❖ Saber HABLA, Directeur chargé de la SEGPA & Yves DUPONT, Professeur d'école spécialisé.  
Collège Jean-Jacques Rousseau de CREIL

**Un projet de PDMF dans un collège avec SEGPA.**

Afin de limiter les sorties précoces du système scolaire sans diplôme, l'accession des élèves de SEGPA à la formation qualifiante est un enjeu majeur, si l'on souhaite que ces collégiens à besoins particuliers obtiennent au minimum une certification de niveau V qui contribue à terme à leur insertion sociale et professionnelle. Pour ce faire, il est nécessaire durant leur scolarité au collège de les accompagner dans l'élaboration d'un projet d'orientation réaliste et cohérent en les préparant aux exigences des établissements de formation qualifiante (LP, CFA, MFR, EREA).

Dans cette perspective, l'équipe pédagogique de la SEGPA se doit de mener une réflexion sur les dispositifs à mettre en oeuvre pour favoriser chez chaque élève l'émergence et l'évolution d'un projet personnel, pour qu'il soit à même en fin de troisième d'effectuer de manière la plus éclairée possible un choix d'orientation qui prenne en compte ses aspirations, ses intérêts et ses capacités.

La circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008 qui définit le parcours de découverte des métiers des formations (PDMF) fixe aux EPLE (collèges et lycées) le cadre réglementaire et les objectifs d'une démarche transdisciplinaire de préparation de ce projet. Mais elle invite les équipes à construire ce parcours en fonction des spécificités locales de chaque établissement (bassin de formation, bassin d'emploi, partenaires institutionnels et économiques...). À l'initiative de l'équipe de la SEGPA, le dispositif proposé du 12 au 16 décembre 2011 à une cinquantaine d'élèves du collège Jean-Jacques Rousseau de CREIL (SEGPA et DP3) participe de cette liberté d'innovation. En effet, cette semaine banalisée « PDMF », articulée aux autres dispositifs mis en place dans le cadre de l'éducation à l'orientation, a tenté de répondre de manière opérationnelle à la problématique suivante : comment une équipe pédagogique de SEGPA (PE, PLP, PLC) peut réunir les conditions pour la construction progressive par l'élève de son projet d'orientation et de formation.

**PRATIQUES de PROJET dans les ENSEIGNEMENTS ADAPTES**

**ELEMENTS d'une PROBLEMATIQUE**

par André PHILIP

Les Actes d'un colloque organisé à Tours en 1991 s'intitulaient « Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet »<sup>1</sup>, tandis qu'un ouvrage plus récent de Michel Godet affichait « le choc de 2006: pour une société de projets »<sup>2</sup>. Sans doute une culture à projets peut-elle s'accommoder de l'absence d'un projet d'ensemble tout en les multipliant. Mais à travers le contraste entre ces deux appréciations nous pouvons aussi, selon nous, apercevoir les ambiguïtés des valorisations contraires des projets, qu'il s'agisse de projets collectifs ou individuels.

Quoi qu'il en soit, un bref examen des textes officiels régissant les enseignements généraux et professionnels adaptés montre l'importance accordée aux pratiques de projet dans le cadre institutionnel spécifique des SEGPA comme des EREA. Cette importance se manifeste par leur nombre et leur diversité, sans que les fonctions assignées à ces projets soient nécessairement comparables. Certains d'entre eux apparaissent propres aux EGPA, quand d'autres sont partagés avec le collège ou le lycée. Ces projets peuvent être prescrits ou simplement recommandés en tant que démarches. D'aucuns visent surtout une efficacité de l'action collective, quand d'autres supposent une pédagogie de projet dans leur mise en œuvre comme dans leur élaboration. De ces projets, nous avons esquissé, lors de la préparation de ce colloque, une typologie pour nous y reconnaître.

En dehors des problèmes inhérents à la démarche de projet, de sa construction à son évaluation, la multiplicité des projets exige de bien les différencier dans leurs fonctions et leurs visées et d'examiner la manière dont ils peuvent éventuellement s'articuler dans l'espace et le temps éducatif. Nous ne pouvons pas non plus ignorer le rapport des différents acteurs à cette démarche. L'investissement des pratiques de projet ne va pas de soi. Elles peuvent être problématiques pour chacun. Les conditions ne sont pas toujours réunies pour une entrée en projet. Il n'est pas possible non plus d'être sans cesse en projet. Et cette démarche, par ce qu'elle implique, peut aussi provoquer lassitude et usure. Aussi des « périodes de jachère » sont-elles nécessaires entre deux projets.

A considérer ces multiples projets, enjoints ou recommandés, nous serions tentés de prime abord de déclarer avec François Dubet que nous avons affaire à une « orgie<sup>3</sup> de projets ». Une telle prolifération comporte le risque que « le projet ne devienne tyrannique », comme le souligne Mireille Léauté qui n'hésite pas à dénoncer un « terrorisme du projet<sup>4</sup> » dans son injonction récurrente. En effet, « tous les domaines de l'activité humaine sont sujets à projets. Nous sommes dans une culture à projets, où chacun doit avoir ou doit élaborer des projets pour tout ». Comme le remarque Jean-Pierre Boutinet, « abuser d'un concept, c'est se condamner à des dérives inévitables »<sup>5</sup>. D'où une incitation à opérer une analyse critique des bons et des mauvais usages d'une démarche de projet dans le champ éducatif et des conditions dans lesquelles elle peut être conduite. Nous ne pouvons pas en effet simplement la condamner en considération des « perversités que génèrent les jeux d'acteurs individuels ou collectifs, de façon intentionnelle ou malgré eux »<sup>6</sup>. Et

---

<sup>1</sup> Actes publiés aux Editions L'Harmattan à Paris en 1992.

<sup>2</sup> Ouvrage publié pour la 1<sup>ère</sup> fois en 2003 à Paris aux Editions Odile Jacob et réédité plusieurs fois.

<sup>3</sup> « L'école et les projets », in Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet (p.81)

<sup>4</sup> « Le terrorisme du projet », Education permanente n°109-110 (pp.71-77)

<sup>5</sup> Psychologie des conduites à projet. Paris. 1993. PUF (pp.110-11)

<sup>6</sup> Jean-Pierre Boutinet. Grammaire des conduites à projet. Paris. 2010. PUF (p.3)

ce d'autant que bon nombre de ces projets sont prescrits par l'institution, sans que les personnels ou les élèves aient beaucoup de latitude pour s'y dérober. En deçà de l'injonction officielle, dans le contexte spécifique des EGPA, les démarches de projet sont à tort ou à raison reconnues depuis 1996 comme des moyens privilégiés au service de ces enseignements.

### **Des projets de portée institutionnelle.**

Parmi ces projets institutionnels, nous pouvons en discerner trois qui entretiennent des rapports complexes. Les projets d'établissement sont les mieux identifiés et les plus reconnus, dans la mesure où les deux autres les supposent. De fait les projets de structure ou de dispositif sont impliqués dans le projet d'établissement, tandis que les projets de réseau en constituent une extension sur un territoire à déterminer.

#### **§ Des projets d'établissement.**

Dans le champ éducatif, les projets d'établissement figurent parmi les « grands projets ». Prescrits depuis la loi du 10 juillet 1989, réitérés par la nouvelle loi d'orientation du système éducatif du 23 avril 2005, ils ne sont pas toujours investis par les personnels qui les considèrent souvent comme l'affaire de l'équipe de direction. Destinés à permettre l'adaptation des orientations et des programmes nationaux à un environnement social et économique et aux caractéristiques d'une population d'élèves, ils devraient afficher des priorités établies à partir du diagnostic d'une situation locale, de ses atouts et de ses désavantages. Les contrats d'objectifs passés avec les tutelles vont dans ce sens, mais ne s'inscrivent pas toujours dans une politique d'établissement élaborée et mise en œuvre avec les personnels. Certains de ces projets se contentent d'afficher des missions et des finalités si générales qu'ils sont transposables partout. Ils ne sont pas opérationnels. Ils ne témoignent pas d'une réelle prise en compte de problèmes locaux et d'un ajustement à des besoins spécifiques. En conséquence, au lieu de mobiliser la réflexion et l'action des personnels, ils suscitent scepticisme et désintérêt. Il n'y a là pourtant aucune fatalité. Mais la détermination d'objectifs communs suppose un diagnostic partagé des difficultés éprouvées par les acteurs de l'entreprise éducative. Quand il en est ainsi, le projet élaboré peut indiquer le dessein commun que se donne une collectivité pédagogique. L'identité de l'établissement ne se résume plus alors à son nom et à son implantation géographique. Une « communauté éducative » peut ainsi se construire à travers l'avenir qu'elle se choisit, sans se réduire aux lois et règles qui l'instaurent.

Dans les établissements, en tant qu'organisations centrées sur des services, les projets ont « une fonction de référence »<sup>7</sup>, comme le souligne J.-P. Boutinet. Encore faut-il que dans son élaboration cette référence puisse être partagée pour qu'elle puisse légitimer le projet. Les projets d'établissement tendent aussi à proposer une stratégie collective d'action en opérant des choix, en fixant des priorités ou en optant de nos jours pour telle ou telle expérimentation. Ils visent ainsi non seulement à améliorer l'organisation d'ensemble, mais tout autant à stimuler la participation des personnels et de leurs partenaires. Ces projets, s'ils relèvent une décision collective et d'une construction institutionnelle, présente des différences qui ne tiennent pas exclusivement à leur implantation et à leur population d'élèves. Ainsi les EREA sont censés proposer un internat éducatif avec leurs formations, ce qui n'est pas le cas des collèges, même si certains d'entre eux offrent un accueil en résidentiel sous la forme d'un internat scolaire.

---

<sup>7</sup> Jean-Pierre Boutinet. Psychologie des conduites à projet (p.50)

## § Des projets de réseaux

Qu'il s'agisse d'un collège ou d'un EREA-LEA, les projets d'établissement ont une importance centrale, dans leur double dimension éducative et pédagogique, référée aux instances qui les élaborent, la commission d'éducation à la santé et à la sécurité et le conseil pédagogique. Ils peuvent comporter une extension : les projets de réseaux associent une équipe à d'autres équipes sur un territoire déterminé. Sans être une panacée, car leur conception comme leur pilotage nécessitent de surmonter bien des obstacles et des résistances, ils permettent souvent d'aborder autrement les difficultés éprouvées dans la seule logique d'une institution. Prônés sans être prescrits, les réseaux constituent depuis vingt ans une innovation intéressante du système éducatif. Certaines questions gagnent à être formulées et traitées dans un cadre élargi qui ne se limite pas au seul établissement-- quand ce ne serait que la problématique de l'orientation des élèves ou les échanges d'informations et d'expériences pédagogiques. Les projets sont fondateurs des réseaux : ils indiquent les enjeux, les problèmes et les objectifs susceptibles de rassembler et de mobiliser les acteurs.

Ces réseaux s'imposent de nos jours pour les SEGPA des collèges dans la mise en œuvre des parcours de découverte des métiers et des formations. En effet aucune de ces structures ne dispose des plateaux techniques correspondant aux cinq champs professionnels à explorer. Aussi l'association à cette fin de plusieurs SEGPA entre elles est-elle nécessaire, même si le collège et son principal ont la responsabilité de la signature des conventions liant les établissements. Mais cette association de plusieurs structures pour mieux assurer un PDMF suppose «la nécessaire complémentarité des SEGPA d'un même réseau»<sup>8</sup>. Ce qui n'est pas toujours le cas. Les champs professionnels et les plateaux techniques correspondants peuvent être en effet les mêmes d'une structure à l'autre. De même si, au-delà d'un cursus en collège, les équipes de SEGPA veulent favoriser l'accès de leurs élèves à des formations professionnelles qualifiantes, elles ont à promouvoir des réseaux d'un autre type avec des LP, des CFA et des EREA entre autres. Ces projets de réseaux, s'ils sont bien négociés et mis en œuvre, sont susceptibles d'assurer un accueil et un accompagnement améliorés des élèves issus des EGPA par les équipes qui prennent le relais.

## § Des projets de structure

Mais si un projet d'établissement peut sur un territoire trouver des relais dans des projets de même nature d'autres établissements pour mieux atteindre ses objectifs, il peut impliquer en son sein des projets plus spécifiques, projet de structure comme celui de la SEGPA ou projet de dispositif comme l'ULIS au collège ou en EREA. Ces projets tout en partageant les missions et les finalités de l'établissement en assurent une déclinaison différente au regard de leur public d'élèves. Nous nous intéresserons en particulier aux relations complexes entre le projet du collège et le projet de la SEGPA. De la création des enseignements adaptés en 1989 à nos jours, ces relations ont été pensées de façon sensiblement différente dans les circulaires successives régissant les EGPA. « Inclus » en 1990 dans le projet du collège, le projet de la SEGPA y est « intégré » en 1996 pour être déclaré « inscrit » dans la circulaire la plus récente de 2009—ce qui peut être interprété de manière restrictive. Mais les modalités de cette inclusion, de cette intégration ou de cette inscription, si tant est que ces termes soient assimilables, ne sont pas précisées. Car le projet de la SEGPA, quand il existe, peut figurer dans le projet du collège comme document juxtaposé sans être vraiment articulé à ce projet. Il peut souligner ce qui est partagé ou marquer plutôt sa spécificité. L'intégration s'interprète tantôt comme une assimilation, tantôt comme l'énonciation d'une identité différente au sein d'un ensemble.

Les relations peuvent être plus problématiques quand il n'y a pas de projet local des EGPA ou quand il en existe un en l'absence d'un projet d'établissement. Ou encore quand ces projets sont des

---

<sup>8</sup> Circulaire n°2009-060 du 24.4.2009, BOEN n°18 du 30.4.2009 (§III.2)

documents, des « monuments » plutôt que des instruments au service des acteurs. Si un diagnostic de la situation du collège comme de celle de la SEGPA et de ses élèves n'est pas effectué, il est difficile de définir des objectifs partageables et de programmer des actions qui leur correspondent. Et sans objectifs opérationnels et sans indicateurs d'évaluation il ne sera pas aisé d'apprécier la qualité des réalisations. Néanmoins, il faut souligner que le directeur de la structure est le « garant de la cohérence d'ensemble du projet de la SEGPA »<sup>9</sup>. Il dispose d'une certaine latitude pour opérer des choix. Le projet de la structure implique en effet des choix en matière d'organisation des stages d'initiation et d'application en milieu professionnel, qui peuvent être globalisés dans leur durée et s'écarter ainsi des prescriptions officielles. Ce projet se doit aussi de préciser « les champs professionnels retenus pour la constitution en son sein de plateaux techniques »<sup>10</sup>, de même qu'il détermine « les différents domaines d'activité qui font l'objet d'activités de découverte ». Ainsi, dans certains aspects, la spécificité de ce projet au sein du projet d'établissement est-elle indiquée. Enfin ce projet est, après concertation, validé par les autorités académiques.

### **Des projets des élèves.**

Les projets des élèves sont une autre entrée dans les démarches de projet, différente des projets institutionnels qui visent à organiser et dynamiser l'action collective et à assurer la formation commune des élèves accueillis. L'articulation entre ces deux types de projets, si elle est à la fois souhaitable et possible, n'est pas toujours assurée, ou en tout cas visible pour tous les acteurs. Les personnels, selon leur fonction, privilégient souvent dans leur pratique l'un ou l'autre de ces projets. Quoi qu'il en soit, les projets des élèves dans les enseignements adaptés assument des visées différentes, entre autres d'adaptation à des besoins particuliers et d'aide à l'orientation.

### **§ Les projets individuels de formation.**

Nous avons d'abord affaire à un « projet individuel de formation »<sup>11</sup>, dont chaque élève doit être pourvu. Ce projet est élaboré *pour l'élève* par l'enseignant de référence d'une division et ses collègues. Il serait mieux désigné comme « projet individualisé de l'élève », car il correspond à « un suivi individualisé » de sa formation. Ce projet est un projet « à long terme ». Il est « articulé autour des objectifs spécifiques à chacun des cycles du collège »<sup>12</sup>. Mais, dans le cadre du suivi individualisé de l'élève, l'enseignant de référence prend en compte ses « difficultés particulières » et « définit et réajuste les objectifs prioritaires »<sup>13</sup> de ce projet. En ce sens ce projet individuel est « évolutif dans le temps et nécessite une régulation »<sup>14</sup> de la part de l'équipe enseignante. Il est inscrit dans un livret de compétences. Ce projet articulé au cursus en SEGPA, s'il concerne chacun des élèves accueillis dans la structure, est de la responsabilité dans son suivi de l'enseignant de référence de chaque division. Ce projet est spécifique aux EGPA et correspond au programme personnalisé de réussite éducative du collège (PPRE).

---

<sup>9</sup> C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§I.5)

<sup>10</sup> C. n°2009-060 (III.2)

<sup>11</sup> C. n°2009-060 (I.3)

<sup>12</sup> C. n°2006-139 du 29.8.2006, BOEN n°38 du 7.9.2006 (§1.2.1.2)

<sup>13</sup> C. n°2006-139 du 29.8.2006 (§2.1)

<sup>14</sup> C. n°2009-060 (§ I.3)

## § Les projets personnels d'orientation

Un autre projet, lui aussi prescrit, relève du droit commun. Il s'agit du « projet personnel d'orientation »<sup>15</sup>. Ce projet est un projet *de l'élève*. Il concerne l'avenir de l'élève au-delà du collège. Une aide est censée lui être apportée pour sa construction et ultérieurement pour sa mise en œuvre. En SEGPA et en EREA, ce projet personnel est un « projet professionnel »<sup>16</sup>. Tout en tenant compte des difficultés de l'élève, il prend appui sur ses potentialités. Cette élaboration est progressive et s'effectue à partir de la cinquième dans le cadre d'une éducation à l'orientation. Mais c'est surtout à partir de la quatrième et en troisième, lors de la découverte des champs professionnels, au cours des réalisations effectuées au sein des plateaux techniques et lors des stages d'initiation et d'application dans les milieux professionnels, qu'il est possible à chaque élève d'explorer un éventail de choix « relevant tant des domaines des services que de ceux de la production de biens »<sup>17</sup>.

Assurer le suivi de la formation en cours de chaque élève et l'accompagner dans un processus d'exploration de possibles en matière d'activités professionnelles et de formations permettant de les exercer sont des rôles et des tâches différentes pour les personnels. Ces deux projets ont des liens, si bien que certains les ont réunis en un seul. Le suivi individualisé de la formation en SEGPA a certes une influence sur la gestion du parcours de découverte des métiers et des formations. Mais pour bien articuler ces deux projets qui s'inscrivent dans des temporalités différentes, dont l'un est en train de se faire et l'autre se prépare, il vaut mieux d'abord bien les différencier dans leurs finalités.

### § L'entrée en projet avec des élèves en difficulté

Nous avons commencé par analyser et synthétiser les prescriptions officielles des projets des élèves. Il n'en demeure pas moins que « la construction d'un projet apparaît comme une activité cognitive complexe étalée dans le temps et qui engage la personne », comme le souligne M. Huteau<sup>18</sup>. Aussi est-il de prime abord surprenant d'y engager des élèves aux difficultés scolaires et souvent sociales importantes. Comme le notait Pita Mankeba, « les élèves les plus en difficulté, ceux qui ne maîtrisent pas le curriculum caché (les présupposés, les non-dits, les « allant de soi », etc.) sont paradoxalement ceux à qui l'on demande le plus tôt, de la manière la plus vive, d'avoir une idée précise sur un métier, d'avoir une capacité à se représenter l'avenir. Bref, d'avoir un projet.<sup>19</sup> » Avec eux, cette perspective « au lieu d'avoir un effet dynamisant (...) engendrera le découragement, le désespoir et le repli sur soi », surtout si ce projet est « trop éloigné des possibilités concrètes de réalisation »<sup>20</sup>. Comme le reconnaît Mireille Léauté, « le projet est un grand consommateur d'énergie et nécessite la mobilisation de nombreuses compétences ». Nombre d'élèves, non seulement sont « sans projet », mais se trouvent de par leur situation « hors projet ».

Si dans les SEGPA plus qu'ailleurs nous ne pouvons ignorer ces situations, faut-il pour autant renoncer? La démarche de projet ne permet-elle pas aussi de lutter contre des rejets, de se libérer par degrés d'un passé d'apprentissages mal vécus, d'un passif de relations scolaires? Tous les élèves des enseignements adaptés ne sont pas hors projet. Certains ont même des projets professionnels sans nous. Ceux qui en sont dépourvus peuvent en concevoir s'ils bénéficient d'une aide appropriée de la part de la collectivité pédagogique. La démarche de projet est culturelle. Les « conduites à projet » s'apprennent et s'exercent.

---

<sup>15</sup> C. n°2006-139 (§2.1) et C.2009-060 (préambule)

<sup>16</sup> C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§III.4.3)

<sup>17</sup> C. n°2009-060 (III.1)

<sup>18</sup> Revue du CERFOP n°8, décembre 1993 (p.33)

<sup>19</sup> « Orientation : perspectives conflictualistes », in Perspectives documentaires en éducation n°60, 2003 (p.54)

<sup>20</sup> Mireille Léauté, article cité (p.75)

Il nous faut aussi dédramatiser ce qui est attendu des élèves au terme d'un cursus en SEGPA. A l'issue de la 3<sup>e</sup>, « l'élève doit avoir parachevé son projet d'orientation, c'est-à-dire le choix d'un dispositif de formation et le choix d'une spécialité »<sup>21</sup>. Ce double choix implique aussi une modalité d'alternance, sous statut d'élève ou d'apprenti, puisqu'il s'agit d'une formation professionnelle. Une telle approche de la démarche de projet peut apparaître réductrice, même si elle est préparée par un PDMF bien conçu et concerté. Rien ne nous empêche de lui donner un sens et une portée différents, en ne la résumant pas seulement à une série de choix.

### **Des pratiques de projet à visée pédagogique et éducative.**

En dehors des projets institutionnels et des projets des élèves, une incitation à la mise en œuvre de démarches de projet dans les enseignements adaptés est clairement formulée. « Des pratiques de projet sont mises en œuvre tout au long de la scolarité »<sup>22</sup>. Que visent-elles ? À rendre les élèves « pleinement acteurs de leur formation », en inscrivant les objectifs prescrits par les programmes dans des dynamiques d'apprentissage. La mise en œuvre de projets est censée en effet susciter chez eux un engagement actif dans les apprentissages en les mettant en situation de réaliser. D'autres vertus sont encore prêtées à ces démarches : « aider l'élève à prendre conscience de ses processus d'apprentissage et de ses méthodes de projet, à travailler en groupe et à développer ses capacités de résolution de problèmes et de communication »<sup>23</sup>. Et si l'esprit d'initiative est jugé nécessaire pour réaliser des projets, ces derniers tendent aussi à le développer. Sans être une fin, ces pratiques de projet sont un moyen au service des enseignements adaptés. Encore faut-il que les élèves n'y soient pas associés à la seule mise en œuvre, mais aussi à leur choix, à leur élaboration et préparation. La maîtrise technique des projets proposés peut parfois éclipser la pédagogie de projet qui devrait les accompagner dans leur réalisation.

Si toutes les disciplines d'enseignement sont incitées à faire usage des démarches de projet, ces dernières sont particulièrement recommandées dès la cinquième dans les activités technologiques. Il s'agit de familiariser les élèves avec « une démarche de projet technique »<sup>24</sup>. Ces projets, s'ils n'ont pas la même finalité que dans une formation professionnelle, y préparent cependant. Ils se proposent « d'amener les élèves à conduire une activité véritable en vue d'une fin précise, avec des problèmes à résoudre, des contenus à appréhender et à réutiliser dans des contextes différents »<sup>25</sup>. En quatrième et troisième les démarches de projet s'inscrivent dans des situations empruntées à différents champs professionnels et contribuent déjà à la construction de compétences qui en relèvent. Il ne s'agit pas seulement de motiver les élèves en les faisant accéder à de nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes, mais aussi de leur faire découvrir les liens entre compétences professionnelles et générales à travers les différentes réalisations conduites chaque année. S'exercer à mettre en relation et à réemployer connaissances et compétences acquises dans des situations déterminées est en effet une des principales difficultés auxquelles ces élèves sont confrontés.

Les pratiques de projet suscitent sans doute des ambitions et des attentes excessives. Mais elles participent aussi au dynamisme des enseignements adaptés, à leur capacité à innover au cœur même des difficultés éprouvées par les élèves et par leurs enseignants. Une « juste démesure » dans ces projets leur permet aussi de surmonter obstacles et résistances auxquels la démarche elle-même

---

<sup>21</sup> C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§I.6)

<sup>22</sup> C. n°2009-060 (§I.2)

<sup>23</sup> C. n°2009-060 (§II.7)

<sup>24</sup> C. n°2009-060 (§III.1)

<sup>25</sup> C. n°2009-060 (§III.1)

sera confrontée au cours de sa mise en œuvre. Comme l'affirmait Gaston Bachelard, il nous faut imaginer trop pour réaliser assez. Pour que des élèves élaborent leur projet professionnel, il est nécessaire qu'ils baignent dans un environnement où les pratiques de projets font partie des « mœurs pédagogiques ». L'incitation des élèves au projet ne peut être crédible que si les enseignants sont eux-mêmes en projet, que ce soit dans leur discipline ou dans des activités partagées, telles que les itinéraires de découverte en collège ou les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel en LP ou en EREA. Enfin il nous faut reconnaître que les pratiques de projet, en tant que ressources pédagogiques, font partie intégrante de la tradition et de l'identité des enseignements proposés dans le cadre des SEGPA et des EREA. Ils sont une des figures d'une adaptation, recherchée et cultivée, aux besoins particuliers d'une population d'élèves orientés vers ces structures de formation.



## PRATIQUES de PROJET dans les ENSEIGNEMENTS ADAPTES du SECOND DEGRE

### TEXTES OFFICIELS de REFERENCE

- Loi n°2005-580 du 23 avril 2005, JO du 24.4.2005, BOEN n°18 du 5.5.2005 (articles 34,36 et 38 pour le projet d'établissement & article 37 pour les réseaux).
- C. n°2006-139 du 29 août 2006 (EGPA), BOEN n°32 du 7 septembre 2006.
- C. n°2009-060 du 24 avril 2009 (EGPA), BOEN n°18 du 30 avril 2009.
- C. n° 95-127 du 17 mai 1995 (EREA), BOEN n° 22 du 1<sup>er</sup> juin 1995.
- C. n°2000-094 du 26 juin 2000, BOEN n°25 du 29 juin 2000 (Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel)
- C. n°2002-074 du 10 avril 2002, BOEN n°16 du 18 juin 2002 (Itinéraires de découverte).
- C. n°2002-160 du 2 août 2002, BOEN n°31 du 29 août 2002 (Itinéraires de découverte).
- C. n°2008-092 du 11 juillet 2008, BOEN n°29 du 17 juillet 2008 (Parcours de découverte des métiers et des formations)

## LES PRATIQUES de PROJET dans les ENSEIGNEMENTS ADAPTES du SECOND DEGRE

### EXTRAITS SIGNIFICATIFS des TEXTES OFFICIELS

#### PROJET d' ETABLISSEMENT (COLLEGE) et PROJET de STRUCTURE (SEGPA)

« Sous l'autorité directe du chef d'établissement, le directeur adjoint chargé de la SEGPA assure la coordination des actions pédagogiques mises en oeuvre par l'équipe enseignante et est garant de la cohérence d'ensemble du projet de la SEGPA, inscrit dans le projet d'établissement. »

C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§ I, 5), BOEN n°18 du 30.4.2009.

« Chaque SEGPA établit un projet qui précise les champs professionnels retenus pour la constitution en son sein de plateaux techniques et les différents domaines d'activités qui font l'objet d'activités de découverte en tenant compte : de l'environnement économique et social, des formations proposées par les lycées et les CFA de proximité, de la nécessaire complémentarité entre SEGPA d'un même réseau. Il s'inscrit dans le cadre du projet d'établissement et fait l'objet, après concertation, d'une validation par les autorités académiques. »

C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§III, 2).

« ... en fonction du projet de la SEGPA, l'organisation de ces stages (d'initiation et d'application en milieu professionnel) peut être également envisagée au travers d'une globalisation de leur durée qui pourra être comprise entre quatre et dix semaines sur les deux années. »

C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§III, 4.3)

« Les projets d'établissement des EREA /LEA s'inspirent des objectifs suivants : - chaque élève construit progressivement son projet d'orientation, de formation et d'insertion professionnelle et sociale. L'équipe de l'EREA /LEA et ses partenaires accompagnent l'élève dans cette démarche, - tout élève a une qualification reconnue et certifiée. A défaut, ses acquis seront validés selon les dispositions réglementaires et sous la responsabilité des autorités académiques, - tout élève qui sort du système éducatif pour s'insérer dans la vie professionnelle fait l'objet d'un suivi et d'un accompagnement. La possibilité d'une formation récurrente en EREA/LEA lui est ouverte, - tout adolescent est préparé à accéder à la condition d'adulte et de citoyen. Pour ce faire, il bénéficie des aides appropriées et adaptées. »

C. n°95-127 du 17 mai 1995, BOEN n°22 du 1er juin 1995.

#### PROJETS de RESEAUX

Cf. Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 (Article 37), JO du 24.4.2005, BOEN n°18 du 5.5.2005.

Cf. C. n°2006-139 du 29.8.2006 (§2.2) & C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§ I, 4 et III, 2)

### **PRATIQUES DE PROJET DANS LES ENSEIGNEMENTS ADAPTES**

« Des pratiques de projet sont mises en oeuvre tout au long de la scolarité. Leur réalisation ne doit pas être conçue comme une fin en soi, mais comme un moyen d'inscrire les objectifs d'apprentissage définis par les programmes dans des dynamiques qui rendent les élèves pleinement acteurs de leur formation. »

C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§2), BOEN n°18 du 30.4.2009.

« L'esprit d'initiative est développé par la mise en oeuvre de projets engageant activement les élèves. Dans les classes de SEGPA, parce qu'elle permet une mise en situation, la pratique d'une démarche de projet aide élèves à prendre conscience de ses processus d'apprentissage et de ses méthodes de projet, à travailler en groupe et à développer ses capacités de résolution de problèmes et de communication. (...) L'esprit d'initiative est nécessaire pour réaliser des projets individuels ou collectifs. »

C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§I, 7)

### **PROJETS TECHNIQUES**

« Dès la classe de cinquième les activités technologiques proposées aux élèves leur permettent de se familiariser, selon des modalités pédagogiques adaptées, avec une démarche de projet technique permettant de déboucher, pour tout ou partie, sur une réalisation en relation avec les domaines de la production de biens ou de services. Les projets n'ont pas pour finalité première l'acquisition de savoir-faire comme dans une formation diplômante. Ils ont pour objectif d'amener les élèves à conduire une activité véritable en vue d'une fin précise, avec des problèmes à résoudre, des contenus à appréhender et à réutiliser dans des contextes différents.

« En classe de quatrième, la démarche de projet amorcée en classe de cinquième évolue. Elle s'inscrit dans le cadre de situations empruntées à différents champs professionnels. Les activités proposées aux élèves au sein des plateaux techniques de la section et de son réseau leur permettent de développer certaines des compétences auxquels la formation professionnelle fera appel et de faire évoluer la représentation qu'ils se font des métiers. De durée limitée, ces travaux doivent permettre plusieurs réalisations au cours de l'année scolaire afin de construire de nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes : - significatives des champs professionnels abordés d'une part et, d'autre part motivantes pour les élèves et réalisables dans le temps imparti afin de les placer en situation de réussite, - adaptées à la prise en compte par les élèves de compétences relevant également des enseignements généraux et qui sont mobilisées dans toute activité à caractère professionnel. »

C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§III, 1)

### **PROJET INDIVIDUEL de FORMATION en vue du SUIVI INDIVIDUALISE de L'ELEVE**

« La SEGPA doit faire acquérir aux collégiens qui y sont orientés les savoirs et compétences nécessaires pour accéder à une formation qualifiante et diplômante de niveau V au moins. Pour répondre à cet objectif, le projet construit est un projet individuel de formation à long terme, articulé autour des objectifs spécifiques à chacun des cycles du collège. »

C. n°2006-139 du 29.8.2006 (§1.2.1.2), BOEN n°38 du 7.9.2006

« A partir des informations qui lui sont communiquées par l'équipe éducative, l'enseignant de référence de chaque division définit et réajuste les objectifs prioritaires du projet individuel de formation de l'élève, inscrit dans un livret de compétences. Dans la perspective de ce suivi individualisé... »

C. n°2006-139 du 29.8.2006 (§2.1)

§ Suivi. Le projet individuel de formation « Les élèves de SEGPA bénéficient, tout au long de leur cursus, d'un suivi individualisé dans le cadre du projet individuel de formation. »

« On accordera une attention toute particulière aux projets élaborés pour les élèves qui, à l'entrée en SE GPA, ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences relevant du cycle des apprentissages fondamentaux et évaluées au palier 1 du socle commun de connaissances et de compétences. Il conviendra, pour ces élèves, que le projet individuel de formation : -repose sur un diagnostic établi à partir d'informations communiquées par l'école primaire (livret de compétences, évaluations CM2, échanges dans le cadre des liaisons école /collège, etc.), affinées si nécessaire par des évaluations organisées dans la première quinzaine de l'année scolaire ; - fixe des priorités d'apprentissage centrées sur les lacunes les plus pénalisantes pour la poursuite de la scolarité de l'élève (lecture-écriture, numération-calcul) ; - définisse les formes de l'action pédagogique à mettre en oeuvre : stratégie engageant l'ensemble des enseignants sur l'acquisition de la compétence ciblée, mise en oeuvre de dispositifs d'aide individualisée, organisation de groupes de besoins, développement de coopération entre élèves, etc. »

« Les deux heures de module d'aide spécifique pourront être également utilisées en faveur des projets individuels de formation. Le projet individuel est évolutif dans le temps et nécessite une régulation. L'observation de l'évolution de l'élève par rapport aux objectifs fixés est une priorité des concertations de l'équipe enseignante, qui s'interroge régulièrement sur l'ajustement des dispositifs d'aide et décide de leur modification ou arrêt éventuel. Le projet individuel constitue une prise en compte des difficultés particulières de l'élève et vise, par une attention resserrée et convergente de l'ensemble de l'équipe enseignante, l'amélioration de ses compétences. Il ne saurait donc se traduire par l'exclusion de l'élève d'un ou plusieurs enseignements. »

« (Le) bilan annuel (de chaque élève) précise les éléments de réussite du parcours de l'élève et explicite le projet de formation et d'orientation de l'élève et sa faisabilité. »

C. n°2009-60 du 24.4.2009 (§3)

« Au sein de chaque division de SEGPA (dont l'effectif ne devrait pas excéder seize élèves), l'un des enseignants de la section est l'enseignant de référence (...) Il définit et réajuste les objectifs prioritaires du projet individuel de formation des élèves, en apportant une attention particulière aux élèves les plus en difficulté. Pour ce suivi individualisé, il recueille lors des concertations sur la

progression des élèves, les informations utiles à l'ajustement du projet individuel et au renseignement du livret personnel de compétences. »

C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§5)

**PROJET PERSONNEL de L'ÉLÈVE. PROJET PROFESSIONNEL. PROJET de FORMATION PROFESSIONNELLE**

« ... une aide à l'orientation et à l'insertion est indispensable. Elle vise à permettre aux élèves de construire leur projet personnel. »

C. n°2006-139 du 29.8.2006 (§2.1)

« A partir de la quatrième, les élèves scolarisés en SEGPA découvrent, au cours des réalisations effectuées dans les ateliers de la SEGPA ainsi qu'à l'occasion des stages d'initiation organisés pendant l'année, différents milieux professionnels. Ils développent ainsi leurs goûts et aptitudes et définissent leur projet de formation ultérieure. »

C. n°2006-139 du 29.8.2006 (§3)

« Les collégiens scolarisés en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) reçoivent une formation qui s'inscrit dans les finalités d'ensemble du collège et qui leur permet de construire un projet personnel d'orientation.» C. n°2009-60 du 24.4.2009 (§ Préambule)

« Les démarches pédagogiques utilisées (par les enseignements adaptés) prennent en compte les difficultés rencontrées par chaque élève et s'appuient sur ses potentialités pour l'aider à construire et à réaliser son projet de formation » C. n°2009-60 du 24.4.2009 (§I)

« Les activités pratiques, organisées au sein des plateaux techniques de leur établissement et à l'occasion des stages d'initiation, puis d'application (...) favorisent (...) l'élaboration progressive du projet d'orientation de l'élève. Les élèves de SEGPA doivent pouvoir également, au cours de l'élaboration de leur projet d'orientation, envisager l'accès à des formations qui relèvent d'autres champs professionnels que ceux proposés dans leur établissement. Ces différentes modalités de préparation à l'accès à une formation professionnelle doivent être mises en oeuvre simultanément afin de permettre à chaque élève de construire son projet personnel en explorant un large choix relevant tant des domaines des services que de ceux de la production de biens. »

C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§ 4)

« A l'issue de cette classe (la 3<sup>e</sup>), l'élève doit avoir parachevé son projet d'orientation, c'est-à-dire le choix d'un dispositif de formation et le choix d'une spécialité. » C. n°2009-060 du 24.4.2006 (§I, 6)

« En classe de troisième, deux stages d'application en entreprise de deux semaines chacun sont organisés en tenant compte de l'évolution du projet professionnel de l'élève. Un troisième stage, d'une durée maximale de deux semaines, est envisageable en fin d'année scolaire, s'il est susceptible de confirmer le projet de formation professionnelle de l'élève. » C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§III,4.3)

## **TPOLOGIE DES PROJETS DANS LES ENSEIGNEMENTS ADAPTES**

PROJET D'ETABLISSEMENT (COLLEGE ou EREA)

PROJET DE STRUCTURE (SEGPA)

PROJETS DE RESEAU (RESEAU de SEGPA, RESEAU DE SEGPA avec des LP, des CFA, des EREA, des LPA )

PRATIQUES DE PROJET dans les différents enseignements, PROJETS PEDAGOGIQUES

PROJETS EDUCATIFS

PROJETS CULTURELS ET ARTISTIQUES

PROJETS TECHNIQUES

PROJETS D'ITINERAIRES DE DECOUVERTE

PROJETS PLURIDISCIPLINAIRES A CARACTERE PROFESSIONNEL

PROJET INDIVIDUEL DE FORMATION POUR UN SUIVI INDIVIDUALISE de l'ELEVE

PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION, PROJET DE FORMATION PROFESSIONNELLE, PROJET PROFESSIONNEL

PROJET DE PARCOURS DE DECOUVERTE DES METIERS ET DES FORMATIONS

## BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE sur les PRATIQUES de PROJET

- John DEWEY. « Le sens du projet ». Expérience et éducation. Démocratie et éducation. Paris. 2011(1968) (A. Colin).
- Edward T. HALL « L'homme, être de projection ». Au-delà de la culture. Paris. 1979 (1976). Ed. Seuil.
- Jean-Yves ROCHEX « Interrogations sur « le projet ». Question du sens », Migrants-Formation n°89, juin 1992 (pp.102-118)
- Jean-Yves ROCHEX. Le sens de l'expérience scolaire. Paris. 1995 (P.U.F)
- Jean-Pierre BOUTINET. Anthropologie du projet. Paris. 1990 (P.U.F)
- Jean-Pierre OBIN et Françoise CROS. Le projet d'établissement. Paris. 1991 (Hachette)
- « Le projet d'établissement », Cahiers pédagogiques n° 292-93, mars-avril 1991.
- Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet. Paris. 1992 (L'Harmattan)
- Jean-Pierre BOUTINET. Psychologie des conduites à projet. Paris. 1993 (Que sais-je ? n°2770)
- Jean-Pierre BOUTINET. Grammaire des conduites à projet. Paris. 2010 (P.U.F)
- Bernard CHARLOT & coll. L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Paris.1994 (A. Colin)
- François LOUIS et Brigitte TROCME. L'association en réseau d'établissements scolaires. Paris.1996 (CNDP)
- Claude NEUSCHWANDER. L'acteur et le changement. Essai sur les réseaux. Paris. 1993 (PUF)
- Richard ETIENNE. Les réseaux d'établissements. Issy-les-Moulineaux. 2000 (ESF)
- Jean-Yves ROCHEX et Jacques CRINON. La construction des inégalités scolaires. Presses universitaires de Rennes. 2012.
- Francine GROSBRAS (coordonné par). L'éducation à l'orientation au collège. Paris. 1998. CNDP ONISEP Hachette.
- Jean GUICHARD et Michel HUTEAU. L'orientation scolaire et professionnelle. Paris. 2005. Dunod.
- L'orientation scolaire et professionnelle dans un monde incertain (dossier), Formation Emploi n°109, janvier-mars 2010. La documentation française.
- S'orienter : construire sa vie, n° spécial de L'orientation scolaire et professionnelle, mars 2010, n°1, vol.39. CNAM.
- Dominique ODRY. L'orientation. 15 mots pour comprendre et agir. 2011. CNDP.
- François JULLIEN. Conférences sur l'efficacité. Paris. 2005. PUF. Libelles.
- François JULLIEN. La propension des choses. Pour une histoire de l'efficacité en Chine. Paris. 1992. Seuil. (réed. Points Essais 2003).
- François JULLIEN. Traité de l'efficacité. 1996. Grasset et Fasquelle.

## **Projet de colloque national du CERFOP pour 2013**

Thème : **Apprendre dans le cadre des enseignements adaptés du second degré**

Lieu : EREA « Alexandre Dumas », 29 bis rue de Cronstadt. 75015 Paris. Métro : Convention.

Date : un mercredi de mai 2013.

Compte tenu de la diversité des élèves orientés vers les enseignements généraux et professionnels adaptés, entre difficultés scolaires et situation de handicap, compte tenu de structures d'accueil sensiblement différentes : SEGPA et EREA, ainsi que des personnels impliqués dans ces enseignements : PE, PLP et PLC, comment aborder la problématique des apprentissages du côté des élèves comme du côté des enseignants ?

Objectifs : - discerner les rapports au(x) savoir(s) et aux apprentissages des élèves des EGPA,

- identifier les difficultés d'apprentissage les plus fréquentes dans le cadre des EGPA,
- identifier les troubles des apprentissages observés dans ces enseignements,
- analyser les contextes de manifestation de ces difficultés ou de ces troubles des apprentissages,
- inventorier les facteurs responsables de ces difficultés et de ces troubles,
- identifier les principaux obstacles et résistances pour un investissement des apprentissages,
- caractériser les difficultés propres aux apprentissages généraux, professionnels, sociaux,
- décrire des pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser les apprentissages proposés dans différentes disciplines,
- préciser les médiations et remédiations pertinentes effectuées avec les élèves,
- examiner les modalités d'accompagnement des apprentissages,
- relater des expériences conduites dans différentes disciplines ou groupes de disciplines pour surmonter ou atténuer les difficultés d'apprentissage.

Contenus : - rapports au(x) savoir(s) et aux apprentissages des élèves des enseignements adaptés,

- obstacles et résistances à un investissement des apprentissages,
- difficultés et troubles des apprentissages,
- contextes des difficultés et des troubles des apprentissages,
- facteurs d'émergence ou d'amplification de ces difficultés et de ces troubles,
- médiations et remédiations des apprentissages,
- pratiques pédagogiques pertinentes,
- modalités d'accompagnement des apprentissages,
- relations d'expériences dans différents champs disciplinaires.

Public concerné : tous les personnels impliqués dans la mise en oeuvre des enseignements adaptés du second degré : PE, PLP et PLC, ainsi que les personnels de direction et d'inspection responsable de leur pilotage et de leur coordination, mais aussi les partenaires des équipes de SEGPA et d'EREA.

Responsable du Colloque : André Philip, en charge de la rédaction de la revue du CERFOP.