



REPUBLIQUE DU BENIN
Fraternité- Justice - Travail

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE NATIONALE DES SCIENCES, TECHNOLOGIES, INGENIERIE ET MATHEMATIQUES



ECOLE DOCTORALE DES SCIENCES, TECHNOLOGIES, INGENIERIE ET MATHEMATIQUES

&

CODE UE :

EDU2370

Approches interdisciplinaires en Didactique de l'EFTP

INTITULE UE:

2EDU2370 Projets transversaux dans l'EFTP

Responsable de l'UE :

Correction et Edition : Dr (MC) Jean Marc GNONLONFOUN

© 2024 Coordination MRTDDEFT/ENSET LOK/EDSTIM/UNSTIM, Email :

mrtdddefp@gmail.com

Tous droits réservés. La reproduction partielle ou totale de ce document de quelque façon que ce soit est formellement interdite sans la permission expresse écrite de la Coordination MRTDDEFT/ENSET LOK/EDSTIM/UNSTIM.

Introduction générale

Dans un monde en perpétuelle transformation, les systèmes éducatifs sont appelés à repenser leurs finalités, leurs approches et leurs outils pour répondre aux défis du XXI^e siècle. L'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP), parce qu'il articule des savoirs théoriques, des compétences pratiques et une forte dimension d'insertion socio-professionnelle, est particulièrement concerné par cette exigence d'adaptation. C'est dans ce contexte que les projets transversaux prennent tout leur sens.

Pourquoi les projets transversaux sont devenus indispensables en EFTP

L'un des constats majeurs formulés par les praticiens et les chercheurs en pédagogie professionnelle est la fragmentation excessive des savoirs et des compétences. Les disciplines sont souvent abordées de manière cloisonnée, sans liens apparents entre elles, et les apprenants peinent à saisir la cohérence de leur parcours. Or, dans la réalité du monde du travail, les problèmes à résoudre sont rarement mono-disciplinaires : ils mobilisent une diversité de savoirs, de savoir-faire, de postures, et exigent collaboration, initiative et adaptation.

Face à cette complexité croissante, les projets transversaux apparaissent comme une réponse pédagogique stratégique. Ils permettent de décroisonner les contenus, de relier les apprentissages à des situations concrètes, souvent contextualisées, et d'installer une dynamique de collaboration entre formateurs comme entre apprenants. En ce sens, ils ne constituent pas une « activité complémentaire », mais un véritable levier de transformation des pratiques pédagogiques en EFTP.

Les projets transversaux favorisent également l'ancrage des apprentissages dans la réalité professionnelle. Ils invitent les apprenants à prendre en charge des problèmes ouverts, souvent inspirés du monde du travail ou de la vie sociale, et à mobiliser diverses disciplines pour y répondre. En ce sens, ils développent des compétences essentielles telles que la communication interdisciplinaire, la planification, la créativité, l'analyse critique ou encore la capacité à coopérer.

Apports pédagogiques et professionnels de la transversalité

Sur le plan pédagogique, les projets transversaux permettent de faire évoluer la posture du formateur : celui-ci devient davantage un accompagnateur, un facilitateur de situations complexes, plutôt qu'un simple transmetteur de savoirs disciplinaires. Les apprenants, quant à eux, sont placés en situation active, responsables de leur démarche d'apprentissage, engagés dans un processus qui a du sens et qui les prépare réellement à la vie professionnelle.

Sur le plan professionnel, la transversalité prépare les futurs diplômés à travailler dans des contextes de plus en plus ouverts, hybrides et collaboratifs. Elle les habitue à penser en réseau, à intégrer différentes logiques (techniques, économiques, sociales, environnementales...), et à dialoguer avec des professionnels issus d'univers variés. Ces compétences transversales sont aujourd'hui très recherchées dans le monde du travail, notamment dans les secteurs techniques où les innovations croisées, la coordination d'équipe et la résolution de problèmes complexes sont devenues la norme.

La transversalité ne se résume donc pas à un simple choix pédagogique : elle incarne une orientation forte vers une éducation plus intégrée, plus contextualisée, et plus cohérente avec les exigences du réel.

Organisation du cours et modalités de travail

Le présent cours vise à accompagner les étudiants dans la compréhension, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de projets transversaux adaptés aux réalités de l'EFTP. Il se déroule en neuf chapitres progressifs, chacun articulant des contenus théoriques, des exemples concrets et des travaux pratiques. L'approche choisie est résolument active, orientée vers la construction de savoirs à travers l'expérimentation, la production collective et la réflexion critique.

Les étudiants seront régulièrement invités à travailler en groupe pour simuler des démarches de projet interdisciplinaire, mais aussi à produire individuellement des analyses, des notes, des capsules orales ou écrites, en lien avec leur expérience ou leur

environnement de formation. Ces travaux, clairement identifiés au fil du cours, sont à réaliser aux formats indiqués (texte Word, vidéo, capsule audio, etc.), sans possibilité de choisir un autre format.

À l'issue du cours, les étudiants auront non seulement acquis des connaissances solides sur les enjeux et les méthodes de la transversalité en EFTP, mais ils auront aussi développé des compétences concrètes leur permettant d'en devenir des acteurs compétents, critiques et innovants.

ENSET MRTDDEFTP

Chapitre 1 – Comprendre la logique des projets transversaux en EFTP

La notion de transversalité n'est pas née dans le champ de l'enseignement technique et professionnel. Elle trouve ses racines dans les réflexions pédagogiques du XXe siècle qui ont mis en évidence les limites d'un enseignement strictement disciplinaire. Dès les années 1970, dans le sillage des pédagogies actives, des chercheurs et praticiens de l'éducation ont proposé de faire dialoguer les disciplines entre elles pour mieux répondre à la complexité du monde réel, favoriser des apprentissages plus significatifs et permettre aux élèves de développer des compétences mobilisables dans des contextes variés.

Dans le contexte de l'EFTP, cette logique prend une résonance toute particulière. Loin d'être une simple lubie pédagogique, la transversalité s'impose ici comme une nécessité structurelle : elle permet de reconnecter la formation aux réalités du travail, d'encourager les collaborations entre enseignants aux profils variés, et d'offrir aux apprenants une vision plus globale, plus cohérente, de leur parcours d'apprentissage.

Une réponse à la complexité des situations professionnelles

La formation professionnelle ne peut plus se contenter d'enseigner des savoirs figés, dissociés les uns des autres. Dans une entreprise, un artisan, un technicien ou un ouvrier ne mobilise jamais une seule compétence à la fois. Il doit, pour résoudre une panne, accueillir un client, remplir une fiche de suivi ou planifier une tâche, combiner des savoirs techniques, des aptitudes relationnelles, une certaine rigueur administrative, et parfois même une compréhension des enjeux économiques ou environnementaux. Autrement dit, l'activité professionnelle est fondamentalement transversale. Si la formation ne reflète pas cette réalité, elle prépare mal à la vie active.

En intégrant cette logique dès la conception des apprentissages, les projets transversaux offrent une mise en situation riche, exigeante mais stimulante, où les apprenants sont invités à mobiliser plusieurs registres de compétences dans une démarche concrète et orientée vers l'action.

Une culture du décloisonnement pédagogique

La transversalité suppose également une remise en question du fonctionnement cloisonné des équipes pédagogiques. Trop souvent encore, chaque formateur travaille de manière isolée, dans sa discipline, avec ses propres objectifs et son propre référentiel. Ce fonctionnement, hérité d'un modèle scolaire classique, entre en contradiction avec la nature même des métiers visés par l'EFTP, qui exigent collaboration, coordination, et esprit d'équipe.

Les projets transversaux permettent de créer des passerelles entre les disciplines, en encourageant les formateurs à co-construire des séquences, à coordonner leurs interventions, à planifier ensemble les objectifs d'apprentissage. Cette approche favorise une dynamique d'établissement plus cohérente, plus stimulante pour les apprenants, et plus enrichissante pour les professionnels de la formation.

Une démarche ancrée dans des situations réelles et contextualisées

Ce qui distingue fondamentalement les projets transversaux, c'est leur capacité à partir du réel : un besoin identifié dans un centre de formation, une problématique observée dans un atelier, une commande d'un partenaire local, une situation de terrain à résoudre. Il ne s'agit pas d'un exercice académique déconnecté, mais d'une démarche qui prend racine dans une réalité concrète, vécue ou plausible.

Cette immersion dans le réel permet aux apprenants de développer des compétences autrement plus solides : savoir coopérer, prendre des décisions, se répartir des tâches, organiser le travail, ajuster un projet en cours de route, etc. Ce sont précisément ces compétences qu'attendent aujourd'hui les employeurs.

Une dynamique de transformation pédagogique

Enfin, adopter une approche transversale en EFTP ne consiste pas simplement à « faire des projets » de temps à autre. Il s'agit bien d'une orientation pédagogique forte, qui transforme en profondeur les pratiques, les relations entre disciplines, et la posture des

formateurs. Elle engage à repenser la place du travail collaboratif, à accepter l'imprévu, à donner plus d'autonomie aux apprenants, et à évaluer autrement les apprentissages.

Ce changement peut parfois déstabiliser, mais il ouvre surtout des perspectives riches et stimulantes pour renouveler la manière dont on forme les jeunes et les adultes à des métiers en constante évolution.

Travail associé – TP (individuel)

Consigne :

Réalisez une **capsule vidéo individuelle** (durée : entre 3 et 5 minutes) dans laquelle vous présentez une **situation professionnelle concrète** (réelle ou inspirée du terrain) pouvant donner lieu à un projet transversal en centre de formation.

Votre présentation doit exposer :

- Le contexte professionnel ou sectoriel de la situation (atelier, service, entreprise, etc.)
- Le problème ou le besoin identifié
- Les disciplines qui pourraient être mobilisées pour y répondre
- L'intérêt qu'un projet transversal aurait pour les apprenants et pour le centre

Cette capsule pourra être enregistrée avec un téléphone ou un ordinateur (format simple, image + voix). Veillez à parler clairement et à structurer votre propos.

Chapitre 2 – Identifier les caractéristiques d'un projet transversal réussi

Tous les projets dits « transversaux » ne se valent pas. Certains se contentent d'assembler des activités issues de plusieurs disciplines sans réelle articulation ni cohérence pédagogique. D'autres, au contraire, s'imposent par leur puissance formatrice : ils mettent les apprenants face à une situation complexe, authentique, qui nécessite de croiser des savoirs, de collaborer, de mobiliser leur intelligence collective et leur capacité à résoudre des problèmes réels. Ce chapitre propose d'explorer ce qui fait la force d'un projet transversal véritablement réussi dans un contexte de formation professionnelle.

1. Une véritable articulation entre plusieurs disciplines, et non une simple juxtaposition

L'un des critères les plus fondamentaux d'un projet transversal réussi, c'est la qualité de l'articulation entre les disciplines impliquées. Il ne suffit pas que plusieurs enseignants participent au projet : encore faut-il que leurs apports soient interdépendants, complémentaires, et qu'ils fassent progresser ensemble les apprenants dans la résolution du problème ou l'atteinte des objectifs.

Prenons l'exemple d'un projet de fabrication d'une table de travail ergonomique pour un atelier de couture. Ce projet peut mobiliser la technologie (choix des matériaux, outils, plans), la géométrie (calculs de dimensions et d'angles), la gestion (coût de production, étude de rentabilité), et même la communication (fiche produit, argumentaire de vente). La transversalité n'est réelle que si chaque discipline intervient à un moment stratégique du projet, en interaction avec les autres, et si l'ensemble forme une progression cohérente, intégrée, et orientée vers une finalité commune.

2. Une utilité sociale ou professionnelle clairement identifiée

Un projet transversal de qualité s'ancre dans un besoin réel, perçu comme légitime et stimulant, que ce soit au niveau du centre de formation, de l'entreprise partenaire, de la communauté locale ou d'un secteur professionnel donné. Il ne s'agit pas de faire un projet

pour faire un projet, mais de répondre à un **enjeu concret**, un problème ouvert, une commande, ou une situation de terrain.

Cette utilité est essentielle pour donner du sens à l'action des apprenants. Elle est aussi un levier puissant de motivation, car elle place les apprenants dans une posture de responsabilité : ils travaillent non pas pour l'enseignant ou pour une note, mais pour résoudre une situation réelle qui pourrait avoir un impact.

Par exemple, concevoir un dispositif de tri des déchets pour un marché local ou créer une brochure d'accueil en plusieurs langues pour un atelier de mécanique recevant des clients étrangers sont des projets qui prennent racine dans le réel. Cette connexion avec le monde extérieur permet de décroisonner la formation, de renforcer la citoyenneté professionnelle des apprenants, et de valoriser leur travail auprès de la communauté.

3. Une complexité constructive : ni trop facile, ni inabordable

Un bon projet transversal repose sur une **situation complexe**, mais accessible. Il doit pousser les apprenants à sortir de leur zone de confort, à faire appel à des compétences variées, à planifier, à prendre des décisions, à faire des choix... Mais il ne doit pas les noyer dans une difficulté insurmontable. L'enjeu, c'est de doser la complexité : proposer un défi suffisamment ambitieux pour susciter l'engagement, sans pour autant créer une impasse.

C'est pourquoi les meilleurs projets transversaux sont ceux qui :

- offrent plusieurs chemins possibles vers une solution ;
- nécessitent des ajustements en cours de route ;
- confrontent les apprenants à de vrais dilemmes pédagogiques (budgétaires, éthiques, techniques) ;
- mais restent cadrés par un accompagnement solide et des repères structurants.

Ce type de complexité n'est pas un obstacle à l'apprentissage : au contraire, elle en est souvent le moteur. Elle oblige les apprenants à faire appel à leur capacité d'analyse, de synthèse, d'argumentation, et de coopération. Elle les prépare à affronter les aléas du monde professionnel, où les situations simples et linéaires sont rares.

4. Une dynamique de coopération entre les enseignants

Un projet transversal réussi est aussi un projet bien porté par l'équipe pédagogique. Cela implique une **coopération effective entre les formateurs**, fondée sur la confiance, la reconnaissance mutuelle des expertises, et une vision partagée de la formation.

Ce travail en équipe peut prendre plusieurs formes :

- la co-construction du projet dès son origine ;
- la co-animation de certaines séquences ;
- des réunions de coordination régulières pour ajuster les démarches ;
- une concertation sur les modalités d'évaluation.

Lorsque les enseignants travaillent réellement ensemble – et non côte à côte – cela se ressent dans la qualité du projet. Les apprenants bénéficient alors d'un accompagnement plus fluide, plus cohérent, plus intégré. Cette coopération entre formateurs est un facteur-clé de réussite... mais aussi l'un des défis les plus complexes à relever, notamment dans les centres où les emplois du temps, les logiques disciplinaires et les habitudes de travail sont encore très cloisonnés.

5. Des méthodes pédagogiques adaptées à la logique de projet

Un projet transversal ne peut être conduit avec les mêmes méthodes que celles d'un cours traditionnel. Il nécessite une pédagogie active, où les apprenants deviennent des acteurs de leur propre parcours. Les formateurs doivent accepter une certaine perte de contrôle, favoriser l'expérimentation, laisser place à l'erreur et à la créativité, et accompagner les dynamiques collectives.

Cela suppose de recourir à :

- la pédagogie par projet ;
- les situations-problèmes ;
- l'évaluation formative continue ;
- les temps de régulation en groupe ;
- les outils collaboratifs (carnets de bord, tableaux de répartition, outils numériques partagés).

Un projet transversal bien mené est un moment d'apprentissage dense, souvent plus riche qu'une séquence traditionnelle, mais qui demande aux formateurs un engagement fort et une posture d'écoute et d'adaptation permanente.

6. Une évaluation qui reconnaît les apprentissages transversaux

Enfin, la réussite d'un projet transversal dépend largement de la **qualité de son évaluation**. Celle-ci doit dépasser la simple mesure des savoirs disciplinaires pour prendre en compte :

- la capacité à coopérer ;
- la rigueur dans l'organisation ;
- la prise d'initiative ;
- la créativité dans les solutions proposées ;
- l'esprit critique sur les choix réalisés.

L'évaluation doit également porter sur le **processus**, pas uniquement sur le produit final. Il est donc utile de combiner plusieurs modalités : observations, auto-évaluations, évaluations croisées entre pairs, soutenances collectives, dossiers réflexifs...

Un projet mal évalué peut démotiver les apprenants ou donner l'impression que leurs efforts ne sont pas reconnus à leur juste valeur. À l'inverse, une évaluation pertinente valorise les apprentissages profonds et renforce la confiance des participants dans leur propre capacité à réussir.

Travail associé – Devoir (individuel)

Consigne détaillée :

Rédigez une **analyse critique et structurée** (environ 2 pages Word) à partir d'un **exemple de projet transversal** que vous avez rencontré, observé, ou que vous imaginez plausible dans un centre de formation professionnelle.

Votre devoir doit comporter les éléments suivants :

1. **Présentation synthétique du projet** : thème, contexte, niveau des apprenants, durée, disciplines impliquées.
2. **Analyse des critères de réussite** : cohérence du projet, articulation interdisciplinaire, pertinence de la situation choisie, engagement des apprenants, effets observés ou attendus.
3. **Identification des freins ou risques potentiels** : coordination difficile entre formateurs, surcharge de travail, flou des objectifs, problèmes d'évaluation, etc.
4. **Pistes d'amélioration** : suggestions concrètes pour renforcer l'impact pédagogique, la clarté du dispositif, ou l'efficacité de la mise en œuvre.

Le style doit être rigoureux mais vivant, et refléter une compréhension approfondie de la transversalité en formation professionnelle.

Chapitre 3 – Concevoir un projet transversal : étapes et outils

Un projet transversal ne se construit pas au hasard. Derrière chaque initiative pédagogique de qualité se cache un travail méthodique, une réflexion approfondie, des choix assumés et des outils bien maîtrisés. La phase de conception est cruciale, car elle conditionne la réussite ou l'échec du projet. Elle permet de poser les fondations : choisir une problématique pertinente, déterminer des objectifs clairs, articuler les disciplines de manière cohérente, anticiper les modalités d'action, prévoir les ressources nécessaires et penser dès le départ l'évaluation. Dans ce chapitre, nous allons parcourir les principales étapes de cette phase de conception.

1. Identifier une problématique authentique et stimulante

Tout projet transversal efficace commence par **une situation problème** ancrée dans une réalité concrète. Celle-ci peut être liée au fonctionnement du centre de formation, à un besoin exprimé par une entreprise locale, à une difficulté rencontrée dans un atelier, ou à un enjeu de société observable dans l'environnement des apprenants.

Cette problématique doit remplir plusieurs conditions :

- Elle doit **mobiliser plusieurs disciplines** de manière complémentaire ;
- Elle doit faire émerger un **besoin ou un objectif social, technique ou professionnel clair** ;
- Elle doit **interpeller les apprenants**, susciter chez eux une envie de comprendre, de chercher, de produire quelque chose.

Exemples de problématiques :

- Comment améliorer l'accessibilité des ateliers aux personnes en situation de handicap ?
- Comment concevoir une mini-entreprise de production locale pour les produits transformés ?

- Comment sensibiliser les usagers du centre à la consommation énergétique responsable ?
- Comment valoriser les savoir-faire artisanaux traditionnels via les outils numériques ?

Une fois la problématique définie, le projet peut commencer à prendre forme.

2. Définir les objectifs d'apprentissage

Le projet n'a pas seulement une visée de production : il a une finalité **pédagogique**. Il s'agit donc de **formuler des objectifs d'apprentissage transversaux**, en lien avec les compétences visées dans les différentes disciplines concernées.

Ces objectifs doivent être :

- **clairs** : chaque apprenant doit savoir ce qu'il est censé apprendre et pourquoi ;
- **mesurables** : pour permettre une évaluation ultérieure ;
- **orientés vers l'action** : ils doivent déboucher sur des réalisations concrètes et non sur des acquisitions abstraites.

Exemple :

À l'issue du projet, les apprenants seront capables de concevoir un prototype simple, d'en présenter les caractéristiques, de défendre leur démarche devant un jury mixte, et d'expliquer les choix techniques et budgétaires réalisés.

Un projet transversal bien conçu permet donc de **faire progresser simultanément les apprenants** sur plusieurs axes : savoirs, savoir-faire, savoir-être, méthodologie de projet.

3. Sélectionner les disciplines concernées et organiser leur articulation

Il ne s'agit pas d'impliquer toutes les disciplines de manière artificielle. Il faut choisir celles qui peuvent apporter une **valeur ajoutée réelle au projet**, selon les compétences à mobiliser, les étapes prévues, les ressources disponibles.

Chaque discipline doit :

- être mobilisée à un moment stratégique du projet ;
- intervenir de manière intégrée (et non juxtaposée) ;
- proposer une approche complémentaire des autres.

Cela suppose que les enseignants concernés travaillent **en amont** pour clarifier ensemble :

- leurs apports spécifiques ;
- les moments d'intervention ;
- les synergies possibles ;
- les articulations pédagogiques et temporelles.

4. Concevoir les activités pédagogiques et les étapes de mise en œuvre

Une fois le cadre posé, il convient de détailler les **activités concrètes** qui seront proposées aux apprenants, en les organisant de manière progressive. Cela peut inclure :

- une phase de **recherche documentaire ou terrain** ;
- des **travaux de groupe** ;
- des **rencontres avec des professionnels** ;
- des temps de **prototypage ou de fabrication** ;
- des **répétitions ou essais** ;
- une **restitution finale** (exposition, présentation orale, démonstration...).

Ces activités doivent être cohérentes entre elles, **réalistes** dans leur organisation, et **équilibrées** dans leur répartition.

Il est essentiel de prévoir des moments de **bilan intermédiaire**, où les apprenants peuvent faire le point, identifier les blocages, ajuster leur démarche. Ces régulations sont au cœur de l'apprentissage.

5. Prévoir les ressources humaines, matérielles et temporelles

Un projet transversal mobilise des ressources multiples. Il est important d'en faire **l'inventaire dès la phase de conception**, afin d'éviter les blocages logistiques ou les impasses techniques.

Parmi les ressources à anticiper :

- **humaines** : enseignants, intervenants extérieurs, encadrants, techniciens ;
- **matérielles** : salle adaptée, équipements, outils, matériaux, ordinateurs ;
- **pédagogiques** : fiches, supports, modèles, tutoriels, logiciels ;
- **financières** : petit budget d'achat, financement participatif, partenariat ;
- **temporelles** : temps de préparation, de production, de restitution.

Le calendrier doit être **réaliste, souple mais structuré**, et bien communiqué à tous les acteurs. Il peut intégrer des temps forts (lancement, point d'étape, exposition, soutenance) et des plages de travail plus souples.

6. Anticiper l'évaluation

Enfin, dès la conception du projet, il est nécessaire de réfléchir aux **modalités d'évaluation**, pour éviter que celle-ci ne soit déconnectée des objectifs ou réduite à une note finale.

On peut prévoir :

- une **grille de critères partagée** entre les disciplines ;
- une **autoévaluation** et une **évaluation par les pairs** ;

- une évaluation du **produit final** mais aussi du **processus** ;
- une **trace écrite ou numérique** permettant d'analyser la démarche (journal de bord, carnet de conception, vidéo récapitulative...).

L'évaluation ne doit pas être un simple contrôle : elle est une **partie intégrante du projet**, et peut être un moment fort d'apprentissage.

Travail associé – TP progressif (étape 1 – groupe)

En vous appuyant sur les apports du chapitre, votre groupe est chargé d'élaborer un **canevas de projet transversal complet**, à partir d'une **problématique réaliste issue d'un contexte local, régional ou sectoriel**, en lien avec l'EFTP. Ce projet doit mobiliser **au moins deux disciplines complémentaires** et s'adresser à un public précis de formation professionnelle. L'objectif est de démontrer que vous êtes capables de concevoir un projet pédagogique cohérent, ancré dans la réalité, intégrant des objectifs d'apprentissage transversaux, une organisation pertinente, et une anticipation des ressources à mobiliser.

Une fois votre canevas rédigé (2 à 3 pages, format Word), vous devrez produire une **capsule vidéo de présentation (10 minutes maximum)** dans laquelle vous exposez collectivement les grandes lignes de votre projet. Cette capsule, enregistrée à distance, doit refléter la dynamique de votre groupe, la pertinence de vos choix, et votre capacité à structurer un projet viable.

Chaque membre du groupe devra intervenir oralement dans la vidéo. Il est important que la présentation soit claire, structurée, argumentée et illustrée par des exemples concrets issus de votre environnement de formation ou de vos expériences professionnelles. La vidéo sera transmise à l'équipe pédagogique via la plateforme collaborative. Elle pourra faire l'objet de commentaires et de retours collectifs lors d'une séance synchrone ou asynchrone.

Chapitre 4 – Gérer un projet transversal en équipe interdisciplinaire

Concevoir un projet transversal solide est une chose. Le mettre en œuvre dans un environnement réel ou simulé en est une autre. Cette mise en œuvre exige bien plus qu'une simple répartition des tâches entre enseignants ou formateurs. Elle suppose une **véritable gestion de projet**, structurée, planifiée, réactive et surtout collaborative. Dans le cadre de l'EFTP, cette phase opérationnelle permet de transformer une intention pédagogique en une expérience concrète d'apprentissage, vécue à travers les aléas, les ajustements, et les dynamiques humaines qu'elle implique.

Dès que le projet est lancé, les membres de l'équipe interdisciplinaire doivent se mettre d'accord sur un **pilotage clair et partagé**. Il ne s'agit pas nécessairement de désigner un chef de projet unique, mais plutôt de répartir les rôles de façon transparente, en tenant compte des compétences et disponibilités de chacun. Dans certains cas, un formateur prendra en charge la coordination logistique, un autre se concentrera sur les relations avec les partenaires extérieurs, un troisième s'occupera du suivi des productions apprenantes ou de la communication avec les étudiants.

La **coordination** est d'autant plus cruciale que les disciplines impliquées ont souvent des temporalités différentes. L'un des défis majeurs est donc de parvenir à créer un rythme commun, une logique de progression partagée, sans que chaque intervenant ne reste enfermé dans son propre calendrier. Cela suppose des moments réguliers d'ajustement, de discussion, de clarification des responsabilités. Ces échanges sont souvent ce qui permet d'éviter les malentendus, les retards et les désengagements.

Vient ensuite la question du **temps**, ressource aussi précieuse que fragile. Un projet transversal ne peut être conduit efficacement sans une planification rigoureuse. Il faut penser l'enchaînement des activités, l'équilibre entre temps de préparation, de réalisation et de restitution, la durée de chaque phase, mais aussi les imprévus possibles. Ce travail de planification n'est pas une formalité : il est ce qui permet à tous les acteurs, y compris les apprenants, de se repérer, de s'engager dans la durée et de respecter les échéances.

La **gestion du budget**, même lorsqu'il est symbolique ou limité, constitue un autre aspect essentiel. Dans le cadre d'un projet pédagogique, il peut s'agir de prévoir les matériaux nécessaires, de mobiliser une salle ou un équipement spécifique, de planifier une visite, d'imprimer un livret, d'acheter un petit outillage ou d'organiser une mini-exposition. Ce sont autant de micro-décisions logistiques qu'il faut anticiper et suivre avec rigueur, sous peine de voir le projet s'essouffler faute de moyens mobilisables au bon moment.

Mais un projet, aussi bien conçu soit-il, ne se déroule jamais exactement comme prévu. Il faudra donc faire preuve d'**agilité** tout au long du processus. Une étape qui prend du retard, un partenaire qui se désiste, un matériel qui manque ou un apprenant malade sont autant d'événements à intégrer. Les équipes doivent apprendre à **réagir, ajuster, adapter sans renoncer**, tout en maintenant les objectifs pédagogiques visés. Cette souplesse est précieuse, car elle reflète précisément ce qui attend les futurs professionnels sur le terrain : une capacité à avancer malgré les contraintes, à faire face aux imprévus sans perdre le cap.

Enfin, tout au long de la mise en œuvre, il est fondamental d'instaurer un **suivi rigoureux du projet**. Cela peut passer par un carnet de bord partagé, des comptes-rendus d'étape, des tableaux de suivi ou de simples échanges hebdomadaires à distance. L'important est de ne pas laisser le projet dériver en mode « automatique ». Plus le suivi est clair, régulier et bienveillant, plus les équipes gagnent en confiance, et plus les apprenants s'engagent activement dans la démarche.

Ce chapitre vise donc à outiller les futurs formateurs non seulement pour piloter un projet transversal, mais aussi pour l'incarner dans leur posture professionnelle : organiser, fédérer, anticiper, réguler, accompagner, relancer... autant de gestes essentiels à la dynamique d'équipe et à la qualité des apprentissages en formation professionnelle.

Travail associé – TP progressif (étape 2 – groupe)

Votre groupe va maintenant entrer dans la phase de simulation de gestion. À partir du projet que vous avez conçu au chapitre précédent, vous devez simuler sa **mise en œuvre sur une durée de trois mois**.

Pour cela, vous allez produire une **capsule vidéo collaborative (8 à 10 minutes)** dans laquelle vous présenterez votre **plan de gestion détaillé** : organisation du calendrier, répartition des rôles au sein de l'équipe pédagogique, découpage des activités dans le temps, anticipation des besoins logistiques, choix des outils de coordination et de suivi.

Vous devez démontrer que votre équipe est capable de **penser l'opérationnalisation du projet de manière réaliste, structurée et concertée**. Chaque membre du groupe doit apparaître dans la vidéo, en prenant en charge l'un des volets du plan de gestion. Vous pouvez vous appuyer sur des supports visuels (tableaux, schémas, canevas de planning) si vous le souhaitez, mais ce sont vos explications et votre cohérence d'équipe qui primeront.

Chapitre 5 – Enseigner dans un cadre transversal : posture et méthodes

Dans les projets transversaux, les formateurs ne se contentent pas de transmettre des savoirs. Ils deviennent les architectes d'un apprentissage complexe, dynamique, souvent non linéaire, qui mobilise des compétences multiples et des interactions constantes. Cette posture est très différente de celle adoptée dans une logique disciplinaire classique. Elle demande une adaptation profonde du rôle du formateur, de ses gestes pédagogiques, de sa manière de planifier les séquences et d'accompagner les apprenants dans un processus qui n'est jamais totalement maîtrisé à l'avance.

La première évolution concerne la **posture professionnelle**. Le formateur ne se positionne plus comme un expert qui détient la connaissance et la dispense à un groupe passif, mais comme un **facilitateur d'apprentissage**, un **co-acteur du projet**, qui accepte de partager la conduite avec ses collègues et de s'engager dans une démarche où l'imprévu fait partie du jeu. Il ne s'agit plus de tout contrôler, mais de maintenir un cap pédagogique clair tout en accompagnant des trajectoires variées, parfois chaotiques, toujours vivantes.

Dans cette perspective, **la co-animation devient un outil puissant**. Elle ne signifie pas seulement que deux enseignants sont présents dans une même salle ou une même visio, mais qu'ils construisent ensemble une séquence fluide, intégrée, dans laquelle les apports de chacun se complètent, se croisent, se relancent. Cette co-animation exige une grande qualité d'écoute, une confiance mutuelle, une entente sur les intentions pédagogiques et une capacité à improviser avec rigueur.

La **planification d'une séance dans un projet transversal** ne peut pas suivre un plan figé ou une fiche d'activité classique. Il faut penser en termes de situations d'apprentissage ouvertes, de mises en problème, de travail par essai-erreur, d'expérimentations. Les consignes ne sont pas seulement techniques, elles sont souvent ouvertes, propices à la discussion, à la prise d'initiative. L'enseignant n'est plus un distributeur d'exercices, mais un **concepteur de contextes d'apprentissage**.

L'une des compétences clés du formateur est aussi sa capacité à **animer la dynamique de groupe**. Dans un projet transversal, les apprenants sont souvent répartis en équipes, avec des profils différents, des rythmes variés, des idées divergentes. Le formateur doit à la fois canaliser l'énergie, stimuler la coopération, prévenir les conflits, valoriser les contributions de chacun, sans imposer une seule manière de faire. Il agit comme un médiateur, un régulateur, un animateur au sens fort du terme.

Cette posture n'exclut pas les exigences. Au contraire, elle les renforce. Car plus on donne de liberté aux apprenants, plus il faut leur fournir des repères clairs : objectifs explicites, critères d'évaluation compréhensibles, échéances connues, attentes transparentes. Le rôle du formateur est ici d'**installer un cadre bienveillant mais structurant**, dans lequel chacun sait où il va sans pour autant être enfermé dans un protocole rigide.

Enfin, dans le cadre de l'EFTP, l'enseignement transversal suppose aussi une **réflexivité active** de la part des formateurs. À chaque étape, ils sont amenés à se poser des questions sur ce qu'ils font, sur ce que les apprenants font ou ne font pas, sur ce qui fonctionne ou coince, sur les ajustements possibles. Cette posture réflexive n'est pas spontanée : elle se construit, se cultive, se nourrit d'échanges entre pairs, de retours d'expérience, d'observation de pratiques différentes. C'est souvent en regardant d'autres enseigner qu'on progresse dans sa propre manière de faire.

Ce chapitre vise donc à accompagner les futurs formateurs dans cette **transformation de leur posture pédagogique**, en leur donnant à voir, à analyser et à expérimenter ce que signifie réellement enseigner dans un cadre transversal.

Travail associé – TP (groupe)

Chaque groupe est invité à **réaliser une courte séquence filmée** (6 minutes maximum), simulant un moment de **co-animation pédagogique** dans le cadre d'un projet transversal.

Concrètement, deux membres du groupe joueront le rôle de formateurs animant ensemble un extrait de séance. Le scénario de départ est libre : il peut s'agir d'un lancement de projet, d'un moment d'explication d'une consigne transversale, d'un accompagnement d'équipe apprenante en difficulté, ou encore d'un point de régulation à mi-parcours. L'essentiel est que la scène mette en évidence la manière dont les deux formateurs articulent leurs apports, dialoguent, se complètent, et accompagnent les apprenants dans une démarche transversale.

La séquence doit ensuite être suivie d'un **court débriefing oral filmé** (3 à 4 minutes supplémentaires), dans lequel les deux formateurs reviennent sur ce qu'ils ont voulu montrer, sur les choix pédagogiques opérés, sur les difficultés rencontrées ou anticipées, et sur leur manière d'incarner la posture coopérative dans un tel contexte.

L'ensemble (séquence + débriefing) doit être monté dans une seule vidéo, claire, audible, et transmise sur la plateforme prévue. Il ne s'agit pas d'une performance théâtrale, mais d'un **exercice réaliste, ancré dans une situation plausible**, et destiné à faire progresser chaque groupe dans sa capacité à penser et incarner la pédagogie en mode transversal.

Chapitre 6 – Évaluer les apprentissages dans les projets transversaux

L'un des défis majeurs posés par les projets transversaux tient à l'évaluation. Comment apprécier ce que les apprenants ont réellement appris, dans un cadre où les disciplines se croisent, où les productions sont collectives, où les trajectoires sont variées, et où les compétences mobilisées dépassent largement les savoirs théoriques habituels ? Contrairement à un contrôle de connaissances classique, l'évaluation dans un projet transversal ne peut se limiter à vérifier ce que l'apprenant sait : elle doit porter sur ce qu'il **fait, comprend, transforme, construit avec les autres et pour un objectif donné.**

La première difficulté vient souvent du fait que les repères d'évaluation ne sont pas immédiatement visibles. Dans un projet transversal, l'apprenant est engagé dans une multitude d'activités : il cherche, il planifie, il discute, il négocie, il teste, il échoue, il recommence... Comment traduire tout cela en critères d'évaluation sans appauvrir la complexité du processus ? Il s'agit ici de repenser l'évaluation non pas comme un simple verdict, mais comme un **outil de compréhension, d'accompagnement et de valorisation du parcours d'apprentissage.**

Évaluer dans un projet transversal, c'est d'abord **poser des critères adaptés à la nature du projet.** Certains critères relèvent bien sûr des disciplines impliquées : qualité technique d'un prototype, justesse des calculs, cohérence d'un argumentaire, etc. Mais ce ne sont pas les seuls. Il faut aussi prendre en compte des compétences plus transversales, souvent implicites mais tout aussi décisives : l'autonomie dans la conduite de tâches, la capacité à collaborer de façon constructive, la qualité de la réflexion critique, la gestion du temps, ou encore l'engagement dans le travail collectif.

Par exemple, deux apprenants peuvent contribuer différemment à un même projet : l'un prendra le lead dans la phase de conception, l'autre dans la réalisation. Il ne s'agit pas de comparer leur niveau sur une même grille, mais d'**apprécier ce que chacun a apporté à la dynamique du projet**, et comment il ou elle a su progresser dans la durée.

Cette approche demande aux formateurs de **changer de posture en matière d'évaluation**. Plutôt que de noter à partir d'un seul livrable, il est souvent plus pertinent de combiner plusieurs types d'observation : les temps d'échange avec les apprenants, les productions intermédiaires, les prises de décision, les journaux de bord, les comptes rendus, les retours entre pairs... Cette diversité de traces permet de construire une évaluation plus juste, plus complète, et surtout plus utile.

Il est aussi essentiel d'impliquer les apprenants dans le processus. **L'autoévaluation et l'évaluation entre pairs** peuvent être de puissants leviers de responsabilisation. Quand les critères sont clairs, partagés dès le départ, et discutés collectivement, les apprenants deviennent capables de porter un regard critique sur leur propre engagement, sur leurs réussites comme sur leurs zones d'effort. Ils sortent ainsi d'une logique de dépendance à la note pour entrer dans une dynamique de progression.

Mais pour que tout cela fonctionne, encore faut-il que les outils soient bien conçus. Une **grille d'évaluation adaptée**, formulée en langage accessible, alignée avec les objectifs du projet, et prenant en compte à la fois les dimensions disciplinaires et transversales, est indispensable. Elle ne doit pas être trop longue ni trop vague. Elle doit servir de boussole commune, pour les formateurs comme pour les apprenants. Elle peut par exemple intégrer des critères comme la rigueur dans la méthode de travail, la pertinence des solutions proposées, la capacité à coopérer efficacement, l'autonomie dans la réalisation, ou la clarté de la présentation finale.

L'évaluation des projets transversaux n'est donc pas un simple acte terminal. Elle accompagne le projet du début à la fin, dans une logique de **régulation continue**, de dialogue pédagogique, et de construction progressive de compétences. Elle permet de reconnaître la valeur de ce que les apprenants produisent dans des contextes authentiques, exigeants, collaboratifs.

Travail associé – TP progressif (étape 3 – groupe)

Dans cette dernière étape du TP progressif, chaque groupe est invité à **concevoir une grille d'évaluation spécifique** pour le projet transversal qu'il a conçu et organisé dans les chapitres précédents.

Cette grille doit refléter les véritables enjeux du projet : elle ne se limite pas aux résultats finaux, mais prend en compte l'ensemble du processus, les apprentissages transversaux, les comportements coopératifs et les capacités d'adaptation. Il vous faudra donc intégrer des indicateurs pertinents relatifs à l'autonomie, à la collaboration, à la résolution de problèmes, à la qualité de la démarche et à la rigueur des productions.

La grille devra être claire, réaliste, rédigée dans un langage pédagogique accessible, et structurée pour permettre une évaluation à la fois formative et certificative. Une fois finalisée (format Word, 2 pages maximum), vous en ferez une **courte capsule vidéo explicative** (environ 5 minutes), dans laquelle vous présenterez oralement vos choix d'indicateurs, la structure de la grille, et la manière dont elle s'articule avec le projet global.

Chapitre 7 – Résoudre des problèmes complexes en contexte transversal

La plupart des situations professionnelles que les apprenants seront amenés à affronter dans leur vie active ne relèvent pas de problèmes simples, linéaires, à solution unique. Au contraire, ces situations sont souvent complexes : elles impliquent plusieurs facteurs en interaction, des contraintes humaines, matérielles, institutionnelles, parfois même émotionnelles. Elles demandent de croiser différents types de savoirs, de prendre en compte des points de vue variés, et surtout d'élaborer des réponses qui tiennent compte du réel.

Dans le cadre d'un projet transversal, cette complexité est non seulement présente, mais elle est aussi un **levier pédagogique majeur**. En confrontant les apprenants à des problèmes concrets, riches et multiformes, on leur permet de développer des compétences bien plus profondes que celles que l'on peut acquérir par des exercices fragmentés. Encore faut-il que les formateurs soient en mesure de les accompagner dans ce type de démarche.

L'une des premières étapes consiste à **poser un problème correctement**. Cela peut sembler trivial, mais dans de nombreux cas, le problème tel qu'il est formulé est soit trop vague, soit trop technique, soit déjà orienté vers une solution. Pour permettre une réelle démarche de résolution collective, il est essentiel de formuler une **problématique ouverte**, contextualisée, accessible, mais aussi suffisamment exigeante pour stimuler la réflexion. Par exemple, au lieu de dire « réparer un appareil en panne », on peut poser la question de cette manière : « Comment organiser la maintenance préventive d'un parc d'équipements pour éviter les pannes récurrentes et garantir la continuité des ateliers ? »

La résolution de problèmes en contexte transversal implique ensuite une **recherche collective de solutions**, dans une logique de confrontation constructive. Les apprenants doivent apprendre à explorer plusieurs pistes, à confronter leurs idées, à argumenter, à accepter les désaccords, à tester des solutions. Cela suppose que le formateur sache

créer un climat de confiance, où l'erreur n'est pas stigmatisée mais analysée, où l'incertitude n'est pas vécue comme une menace mais comme un moteur d'apprentissage.

L'approche par compétences trouve ici tout son sens. Il ne s'agit pas simplement de savoir « ce qu'on sait », mais de **mobiliser ce qu'on sait pour agir de manière pertinente dans une situation donnée**. Cette mobilisation fait appel à des compétences techniques, bien sûr, mais aussi à des capacités d'analyse, de communication, d'adaptation, de priorisation. Le projet transversal devient alors un espace privilégié pour apprendre à penser, à décider, à justifier ses choix.

Certaines méthodologies peuvent aider à structurer cette démarche. Le **design thinking**, par exemple, offre un cadre souple et stimulant. Il invite à partir des besoins concrets des usagers (apprenants, formateurs, personnel), à explorer des solutions sans a priori, à prototyper des réponses, à tester, à ajuster. C'est une méthode qui favorise la créativité, l'écoute, l'expérimentation. D'autres approches, comme l'analyse de cas, la carte des parties prenantes ou le tableau de causes-conséquences, peuvent également être mobilisées selon les contextes.

L'essentiel est de ne pas enfermer les apprenants dans une logique de solution immédiate. Il faut leur donner du temps pour comprendre le problème, en identifier les causes multiples, mesurer les contraintes, imaginer plusieurs scénarios, avant de choisir une réponse adaptée. Cette **maturité dans la réflexion** est une compétence précieuse, qui dépasse largement les apprentissages disciplinaires et prépare à la réalité des métiers.

Dans un centre de formation, de nombreuses situations peuvent ainsi être traitées par une démarche transversale : l'absentéisme répété dans une section, une panne récurrente sur une machine, un conflit entre apprenants, des déchets mal gérés, un atelier trop bruyant, une difficulté d'accueil des visiteurs... Ces problèmes, s'ils sont bien posés, peuvent donner lieu à des projets pédagogiques riches, à condition de mobiliser plusieurs disciplines et de ne pas se contenter d'une réponse technique ou disciplinaire isolée.

Ce chapitre invite donc les futurs formateurs à **intégrer la résolution de problèmes complexes dans leurs projets transversaux**, non comme une phase accessoire, mais comme un cœur de l'apprentissage, où l'on apprend à penser ensemble pour transformer une réalité.

Travail associé – Devoir (individuel)

Chaque apprenant doit produire un **court dossier écrit (2 pages Word maximum)** à partir d'un **problème complexe fréquemment rencontré dans un centre de formation professionnelle**.

Il peut s'agir, par exemple, d'un conflit entre deux groupes d'apprenants, d'un taux d'absentéisme élevé dans une section, d'un dysfonctionnement technique ou organisationnel, ou encore d'un manque de motivation généralisé dans une séquence pédagogique.

Dans votre dossier, vous devez :

- Décrire le problème avec précision, en expliquant le contexte, les acteurs concernés, les conséquences observables.
- Identifier les facteurs qui rendent ce problème complexe (causes multiples, interactions entre disciplines, dimension humaine...).
- Proposer une **démarche de traitement transversal** : quelles disciplines pourraient être mobilisées ? Quel type de projet pourrait naître de cette situation ? Quelles compétences cela permettrait-il de développer chez les apprenants ?

Le style attendu est professionnel, argumenté, et orienté vers la recherche de solutions pédagogiques réalistes. Vous êtes encouragé(e) à partir de votre propre expérience si vous avez déjà fréquenté un centre de formation, ou à construire une situation inspirée de cas concrets observables autour de vous.

Chapitre 8 – Les défis et les leviers des projets transversaux en EFTP

Mettre en place un projet transversal en centre de formation n'a rien d'une évidence. Si la démarche est riche, prometteuse, porteuse d'innovation, elle se heurte souvent à des obstacles bien réels, qu'il serait naïf d'ignorer. Mais ces obstacles ne sont pas des fatalités. Une analyse lucide, nourrie par l'expérience des terrains, permet non seulement de les identifier, mais aussi de repérer les leviers d'action qui peuvent faire basculer la dynamique d'un établissement. Il s'agit ici d'apprendre à lire les résistances, sans les juger trop vite, pour mieux construire des conditions favorables à la mise en œuvre de projets transversaux durables.

L'un des premiers freins réside dans la **difficulté de coordination** entre formateurs. Chacun a ses habitudes, ses horaires, ses référentiels, ses objectifs disciplinaires. Travailler à plusieurs suppose du temps, de la concertation, parfois des compromis. Or, dans la réalité de nombreux centres EFTP, les équipes manquent de temps pour planifier ensemble, pour réfléchir collectivement, ou simplement pour se croiser. La transversalité exige une organisation souple mais structurée, qui ne peut fonctionner que si l'institution crée des espaces de dialogue, de planification et de co-construction.

À cette difficulté logistique s'ajoute souvent une **forme d'inertie institutionnelle**. Certains établissements restent ancrés dans des logiques très verticales, où chaque enseignant gère « son » programme, sans qu'il soit question de croiser les approches. Il peut aussi y avoir des réticences de la part de la direction, par crainte de perdre en lisibilité ou en contrôle. Dans d'autres cas, les freins viennent du manque de formation des formateurs à la conduite de projets, ou d'un déficit de reconnaissance de ce type d'initiative dans les critères d'évaluation des pratiques pédagogiques.

Le **cloisonnement disciplinaire**, quant à lui, est souvent plus culturel qu'institutionnel. Il s'exprime dans la manière dont les savoirs sont enseignés, valorisés, évalués. Sortir de cette logique, ce n'est pas nier les spécificités des disciplines, mais c'est accepter qu'elles puissent se nourrir mutuellement, s'éclairer, s'enrichir dans des démarches plus ouvertes.

Cela suppose de cultiver un regard transversal, de reconnaître les zones de dialogue possibles entre des univers parfois très éloignés, et de déconstruire l'idée selon laquelle chacun doit rester dans son champ pour bien faire son travail.

Il y a aussi la question du **temps pédagogique disponible**. Concevoir et mener un projet transversal demande du temps : temps de conception, d'explication, de réalisation, d'évaluation. Beaucoup de formateurs estiment ne pas pouvoir « sacrifier » leur programme à une activité qui sort du cadre prévu. Ce raisonnement repose souvent sur une vision erronée du projet transversal, vu comme une activité annexe. Or, bien conçu, un projet transversal **n'est pas un ajout**, mais une autre manière d'atteindre les objectifs du programme, parfois avec plus de sens, de motivation et d'engagement de la part des apprenants.

Mais au-delà des obstacles, les **leviers existent**. Et ils sont puissants.

Le premier levier, c'est **la volonté d'équipe**. Quand un petit groupe d'enseignants croit dans la démarche, se mobilise, et parvient à embarquer quelques collègues, les effets peuvent être remarquables. Même de petits projets, bien menés, peuvent ouvrir des brèches, faire évoluer les mentalités, donner envie d'aller plus loin.

Le second levier, c'est **la reconnaissance des résultats**. Lorsque les apprenants s'investissent, progressent, produisent quelque chose de visible, de valorisable, cela renforce la légitimité du projet. Un centre de formation qui accueille une exposition, une présentation publique ou une visite de partenaires autour d'un projet transversal voit souvent l'intérêt de pérenniser ce type de démarche.

Il y a aussi un levier plus structurel : **la politique d'établissement**. Lorsqu'une direction soutient la transversalité, en l'inscrivant dans le projet pédagogique, en aménageant les emplois du temps, en créant des binômes ou trinômes interdisciplinaires, en valorisant ces initiatives dans les bilans d'activités, le changement devient possible. Cela demande une vision à moyen terme, un engagement assumé, une confiance dans les équipes.

Enfin, il ne faut pas sous-estimer l'impact de **la formation des formateurs**. Plus ils sont accompagnés, inspirés par des exemples concrets, formés à des méthodes actives et collaboratives, plus ils oseront sortir des routines. La transversalité n'est pas qu'un mot, c'est une compétence professionnelle à développer.

Ce chapitre invite donc à **penser stratégiquement la mise en œuvre des projets transversaux**, en assumant la complexité du réel, mais aussi en identifiant ce qui, dans un centre de formation, peut devenir un moteur de transformation. Il ne s'agit pas d'avoir tous les moyens pour agir, mais de commencer avec ce que l'on a, là où l'on est, en s'appuyant sur les alliances, les opportunités et les petits succès qui rendent le changement possible.

Travail associé – TP (individuel)

À partir de l'analyse proposée dans ce chapitre et de votre propre compréhension des enjeux, vous êtes invité(e) à **rédiger une note stratégique courte (1 page Word maximum)** à destination d'un **chef d'établissement d'un centre EFTP précis** (réel ou fictif).

Dans cette note, vous devrez défendre de manière convaincante l'intérêt d'initier ou de renforcer des projets transversaux au sein du centre. Il ne s'agit pas de produire un texte généraliste, mais bien de **cibler les freins et leviers propres à l'établissement choisi**, en tenant compte de son environnement, de son fonctionnement, et des réalités du terrain.

Votre note devra être claire, argumentée, structurée et orientée vers l'action. Elle doit permettre à la direction de comprendre les bénéfices attendus, les conditions à réunir, et les premiers pas possibles pour faire émerger une dynamique transversale réaliste et mobilisatrice.

Chapitre 9 – Transversalité et innovation éducative : perspectives pour l'avenir

Les projets transversaux ne sont pas seulement une manière de mieux relier les disciplines entre elles. Lorsqu'ils sont pleinement assumés et portés par une vision pédagogique ambitieuse, ils deviennent de **véritables catalyseurs d'innovation**. En effet, la transversalité, lorsqu'elle est bien pensée, remet en question un grand nombre de routines éducatives : la segmentation des savoirs, la hiérarchie implicite entre disciplines, la posture frontale du formateur, l'évaluation normée, la planification rigide... Elle ouvre un espace où l'on peut expérimenter, créer, hybrider, transformer les pratiques, en lien direct avec les enjeux contemporains de la formation professionnelle.

L'innovation pédagogique ne consiste pas à chercher l'originalité à tout prix. Il s'agit plutôt de **répondre autrement à des problèmes éducatifs persistants**, en s'appuyant sur des démarches plus participatives, plus ouvertes, plus en lien avec la réalité des métiers. Et dans ce contexte, les projets transversaux apparaissent comme une voie privilégiée. Ils permettent de tester de nouveaux formats (ateliers coopératifs, challenges interdisciplinaires, parcours hybrides, événements publics), d'introduire des usages numériques plus créatifs (maquettes 3D, capsules vidéo, outils collaboratifs en ligne), ou encore d'associer des partenaires extérieurs dans la conception même des apprentissages.

Un exemple frappant est celui de certains centres de formation qui ont mis en place des « semaines projets », où les cours sont suspendus pendant quelques jours pour permettre à des groupes d'apprenants de se consacrer à un défi collectif, encadré par plusieurs formateurs. Les résultats observés sont souvent très positifs : montée en engagement, dépassement des clivages entre sections, développement de compétences nouvelles (communication, leadership, gestion de projet), regain de motivation, sentiment de fierté chez les apprenants. C'est là que l'innovation prend tout son sens : non pas dans l'outil utilisé, mais dans la **transformation du rapport au savoir, au travail, à l'autre**.

Les usages numériques, en particulier, offrent des leviers intéressants pour enrichir la dynamique transversale. On peut penser à l'usage d'un mur collaboratif pour co-construire une analyse, à la réalisation de podcasts par les apprenants, à l'intégration de vidéos de terrain, à l'usage de simulateurs ou de cartes interactives. Ces outils ne remplacent pas la pédagogie, mais ils en **amplifient la portée** lorsqu'ils sont bien intégrés au projet. Ils permettent aussi de mieux valoriser les productions des apprenants, de leur donner une visibilité, de renforcer leur sentiment de compétence.

Mais ce qui change le plus profondément, dans une logique de transversalité innovante, c'est la **posture du formateur**. Celui-ci devient un médiateur de sens, un accompagnateur d'exploration, un facilitateur de dialogue entre mondes parfois éloignés (sciences et métiers, école et entreprise, savoirs théoriques et pratiques de terrain). Il accepte de ne pas tout savoir, de ne pas tout contrôler, et de cheminer avec les apprenants dans une démarche d'apprentissage partagée. Cette posture demande du courage, de la formation, du soutien, mais elle est sans doute l'une des plus puissantes à faire émerger dans l'EFTP.

Le lien entre transversalité et innovation ne relève donc pas d'un hasard. Il repose sur une même intention : **dépasser les cadres figés pour construire du sens, du lien, et de la transformation**. Cela implique de repenser les espaces d'apprentissage, d'encourager les formats hybrides, de favoriser les projets inter-établissements, les concours interprofessionnels, les partenariats entre secteurs. Cela invite aussi à reconnaître les formateurs comme des acteurs de l'innovation éducative, et non comme de simples exécutants.

Ce dernier chapitre est une invitation à porter un regard ambitieux sur la transversalité : non pas comme une option pédagogique parmi d'autres, mais comme une manière d'habiter le métier autrement, d'ouvrir des possibles, et d'engager une véritable dynamique de **réinvention collective** des pratiques de formation.

Travail associé – TP final (groupe)

Chaque groupe est invité à concevoir et produire une **capsule vidéo inspirante (durée maximale : 6 minutes)**. Cette capsule doit mettre en lumière un **projet transversal réel ou fictif**, mais crédible, qui incarne une dynamique d'innovation pédagogique en EFTP.

La vidéo peut raconter une expérience passée, imaginer un projet futur, ou croiser les deux. Elle doit montrer de manière vivante en quoi ce projet bouleverse les cadres habituels, mobilise des disciplines de manière créative, intègre des outils numériques pertinents, ou transforme la posture du formateur.

Pour cela, vous êtes encouragés à utiliser une **mise en scène engageante** : enchaînements narratifs, témoignages filmés (réels ou simulés), captures d'écran, extraits de productions, animations légères... Ce qui compte, c'est la clarté du message, la qualité de la démonstration, et la capacité à **faire passer une vision enthousiasmante et réaliste** du projet.

Chaque membre du groupe doit intervenir oralement dans la capsule. La production finale sera accompagnée d'un court texte descriptif (500 mots max) qui résume le contexte du projet, les objectifs visés et les points d'innovation mis en avant.

Conclusion générale

Tout au long de ce cours, nous avons exploré les multiples dimensions des projets transversaux dans le champ de l'EFTP. Ce parcours n'avait pas pour ambition de proposer une méthode unique, ni de figer un modèle, mais bien de vous inviter à construire une posture professionnelle ouverte, inventive et ancrée dans la réalité.

Concevoir et conduire un projet transversal, ce n'est pas seulement faire dialoguer des disciplines. C'est accepter de traverser des zones d'incertitude, de coopérer avec d'autres, de penser l'apprentissage comme un processus global, vivant, transformateur. C'est aussi faire le pari que les apprenants ne sont pas seulement des récepteurs de savoirs, mais des acteurs capables de prendre des initiatives, de chercher, d'échouer, de recommencer et de créer.

Ce type de projet bouscule nécessairement les habitudes. Il oblige les formateurs à sortir de leur isolement, à dialoguer avec d'autres cultures pédagogiques, à partager la scène, à construire autrement leurs séquences et leurs outils. Mais il permet en retour de redonner du souffle au travail d'équipe, de faire émerger de nouvelles formes d'engagement des apprenants, et de construire une culture de la formation plus cohérente, plus professionnelle, plus humaine.

Au-delà de la diversité des situations présentées, ce cours vous aura permis d'expérimenter toutes les étapes d'un projet : identification d'une problématique, conception pédagogique, organisation opérationnelle, évaluation, ajustement, mise en perspective. Vous avez travaillé en groupe, produit des outils concrets, analysé des cas complexes, proposé des solutions réalistes. En cela, vous avez agi en véritables praticiens de la formation, capables de relier théorie et action.

À l'heure où l'EFTP est appelée à se réinventer face aux exigences d'insertion, de compétence, de transition écologique ou numérique, les projets transversaux ne sont pas un luxe : ils sont une nécessité. Ils représentent un levier stratégique pour former

autrement, plus efficacement, plus durablement. Il vous appartient désormais d'en devenir des artisans lucides et engagés.

ENSET MRTDDEFTP

Fiche récapitulative des travaux à réaliser

Titre de l'activité	Type	Format attendu	Travail
Présentation d'une situation professionnelle propice à un projet transversal	TP	Capsule vidéo (3 à 5 min)	Individuel
Analyse d'un exemple de projet transversal (réel ou imaginé)	Devoir	Document Word (2 pages)	Individuel
Élaboration d'un canevas de projet transversal	TP progressif – Étape 1	Document Word (2 à 3 pages) + Capsule vidéo (10 min max)	Groupe
Simulation de plan de gestion d'un projet sur 3 mois	TP progressif – Étape 2	Capsule vidéo collaborative (8 à 10 min)	Groupe
Co-animation d'une séquence pédagogique dans un projet transversal	TP	Vidéo séquence + débriefing (6 min max + 4 min)	Groupe
Conception d'une grille d'évaluation intégrant des compétences transversales	TP progressif – Étape 3	Document Word (2 pages max) + Capsule explicative (5 min)	Groupe
Dossier d'analyse sur un problème complexe et son traitement transversal en centre de formation	Devoir	Document Word (2 pages)	Individuel
Note stratégique à un chef d'établissement sur les freins/leviers à la mise en œuvre de projets transversaux	TP	Document Word (1 page)	Individuel
Capsule vidéo inspirante présentant un projet transversal innovant (réel ou fictif)	TP final	Capsule vidéo (6 min max) + texte explicatif (500 mots)	Groupe

Parcours Pédagogique – 2EDU2370 Projets transversaux dans l'EFTP

Chapitre 1 – Comprendre la logique des projets transversaux en EFTP

- Notions abordées :
 - Fragmentation des savoirs et cloisonnement disciplinaire
 - Transversalité comme levier pédagogique et professionnel
 - Posture active de l'apprenant et du formateur
 - Réancrage dans la réalité du travail
- **TP (individuel) :**

Capsule vidéo (3 à 5 minutes) présentant une situation professionnelle réelle ou fictive propice à un projet transversal

Chapitre 2 – Identifier les caractéristiques d'un projet transversal réussi

- Notions abordées :
 - Articulation réelle entre disciplines
 - Ancrage dans un besoin professionnel ou social
 - Complexité constructive et pédagogie active
 - Coopération enseignante et évaluation adaptée
- **Devoir (individuel) :**

Analyse critique (2 pages Word) d'un projet transversal réel ou imaginé

Chapitre 3 – Concevoir un projet transversal : étapes et outils

- Notions abordées :
 - Identification d'une problématique concrète
 - Formulation des objectifs pédagogiques
 - Articulation disciplinaire, planification, ressources
 - Anticipation de l'évaluation

- **TP progressif – Étape 1 (groupe) :**

Canevas de projet transversal (Word 2 à 3 pages) + Capsule vidéo collective (10 min max)

Chapitre 4 – Gérer un projet transversal en équipe interdisciplinaire

- Notions abordées :
 - Coordination d'équipe et répartition des rôles
 - Planification temporelle, logistique, budgétaire
 - Suivi et régulation continue du projet

- **TP progressif – Étape 2 (groupe) :**

Capsule vidéo (8 à 10 minutes) présentant le plan de gestion du projet

Chapitre 5 – Enseigner dans un cadre transversal : posture et méthodes

- Notions abordées :
 - Posture de facilitateur, co-animation, animation de groupe
 - Planification souple, écoute, cadre structurant
 - Réflexivité pédagogique

- **TP (groupe) :**

Simulation filmée (6 min max) d'une co-animation + débriefing oral (3 à 4 min)

Chapitre 6 – Évaluer les apprentissages dans les projets transversaux

- Notions abordées :
 - Évaluation des processus et productions
 - Critères transversaux : autonomie, coopération, esprit critique
 - Grilles adaptées, implication des apprenants
- **TP progressif – Étape 3 (groupe) :**

Grille d'évaluation (Word 2 pages max) + Capsule explicative (5 min)

Chapitre 7 – Résoudre des problèmes complexes en contexte transversal

- Notions abordées :
 - Problèmes complexes et contextualisation
 - Mobilisation interdisciplinaire
 - Méthodes (design thinking, cartes, analyse de causes)
- **Devoir (individuel) :**

Dossier d'analyse (2 pages Word) à partir d'un problème complexe en centre de formation

Chapitre 8 – Les défis et les leviers des projets transversaux en EFTP

- Notions abordées :

- Obstacles : coordination, temps, culture disciplinaire, institution
- Leviers : équipe volontaire, reconnaissance, soutien de la direction
- **TP (individuel) :**

Note stratégique (1 page Word) à l'attention d'un chef d'établissement

Chapitre 9 – Transversalité et innovation éducative : perspectives pour l'avenir

- Notions abordées :
 - Projets transversaux comme catalyseurs d'innovation
 - Usages numériques, posture du formateur, hybridation
 - Espaces, formats et partenariats innovants
- **TP final (groupe) :**

Capsule vidéo (6 min max) présentant un projet transversal innovant + texte explicatif (500 mots)