

Pour une pédagogie de projet émancipatrice au service des apprentissages



La pédagogie de projet est aujourd'hui à la mode. Or la pédagogie du projet peut présenter un certain nombre de dérives si elle n'est pas sous-tendue par des exigences didactiques, si l'on ne précise pas les nécessités méthodologiques indispensables à son efficacité, ou si elle est confondue, comme c'est bien souvent le cas, avec la pédagogie par objectifs qui a largement montré ses limites¹. Elle représente toutefois une avancée décisive dans l'organisation pédagogique parce qu'elle engage une dynamique qui donne sens à l'acte d'apprendre. J'en développerai ici quelques implications.

Par Maria-Alice MÉDIONI

¹ BOUTINET J.-P. (2005), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, pp. 191-192.

AUTREFOIS COMBATTU, LE PROJET est aujourd'hui devenu un incontournable, dans la mesure où il s'est institutionnalisé – projet d'action éducative, projet d'école ou d'établissement, projet personnel, projet de formation ou professionnel... –, ou une injonction². Il existe une abondante littérature sur ce thème qui définit les grandes lignes d'un projet, ce qu'il doit être et ne pas être, ses avantages et ses inconvénients, les avancées qu'il permet, les impasses auxquelles il peut mener.

La question de cet engouement me paraît centrale. On se trouve, à l'heure actuelle, quasiment face à un «terrorisme» du projet — «*nouvelle norme sociale à laquelle chacun est prié de se conformer*»³ — et l'on peut légitimement se demander ce que cela signifie vraiment et ce que l'on veut obliger les individus à faire par ce biais. N'assiste-t-on pas à la récupération d'une notion qui permettait d'apporter, au moment de son introduction, une réponse nouvelle à une situation de crise dans l'école ou la formation? Les partis pris sont-ils les mêmes que ceux qui ont prévalu chez ses concepteurs? Le projet, est-ce une fin en soi, un supplément d'âme, ou un outil? Le débat aujourd'hui reste vif. Pour les uns, il ne peut y avoir de formation sans projet: tous les apprentissages doivent et ne peuvent d'ailleurs se faire que dans le cadre de projets. Pour d'autres, le projet, supplément d'âme, permettrait d'agrémenter quelque peu l'ordinaire. Pour certains, le projet est un outil qui s'inscrit dans une réflexion sur l'activité et l'apprentissage. Pour d'autres, un outil de management, dans l'entreprise et particulièrement dans l'Éducation nationale par l'obligation qui est faite aux enseignants, à travers les projets d'école ou d'établissement, ou à l'apprenant, à travers ce qu'on appelle la construction du projet personnel.

Pourtant, le projet me paraît être un des outils, parmi d'autres, permettant de répondre à un certain nombre de questions qui se posent à l'enseignant ou au formateur, au service de valeurs telles que l'autonomie, la non-délégation

² Notamment dans le champ de l'apprentissage des langues, comme mise en œuvre de la perspective actionnelle proposée par le CECRL (voir : Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Éditions Didier, en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf).

³ JAILLET-ROMAN M.-C. (2002), *De la généralisation de l'injonction au projet*, in *Empan*, no45, 1/2002, pp. 19-24. En ligne : www.cairn.info/revue-empan-2002-1-page-19.htm

de pensée et de parole, la construction de la personne. Il ne sera pas question ici d'en faire l'apologie mais d'essayer de penser le projet sous l'angle du type de choix, y compris de société, que sa pratique préfigure.

Le projet, comme « *instrument pour construire une autre pédagogie* » a été théorisé par l'équipe du GRAIN, « atelier de pédagogie sociale », dès les années 1980 : « *Le projet est une tâche :*

- *définie et réalisée en groupe,*
- *issue d'une volonté collective,*
- *aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable,*
- *présentant une utilité sociale* »⁴.

Cette définition me paraît correspondre à la pédagogie à mettre en œuvre au quotidien. La pédagogie de projet, telle qu'elle est définie ci-dessus correspond à une conception de l'apprentissage intégrant la dimension de construction du savoir à travers un faire social. Pour autant, la dimension des apprentissages ne saurait être évacuée.

Tout apprentissage est une auto-construction

Le sujet construit un savoir ou se construit comme sujet à travers les opérations qu'il mène sur les objets qui l'entourent. L'apprentissage exige une activité matérielle et intellectuelle, prenant en compte la dimension de l'erreur, du tâtonnement, de la production d'objets qui permettent une maîtrise de plus en plus fine sans être totalement achevée. Celui qui apprend construit son devenir personnel, il n'est pas l'esclave qui, d'après Platon, exécute les projets conçus par d'autres. Il est à la fois acteur et auteur de sa propre pièce.

Tout apprentissage est social

Le sujet apprend tout seul, certes, mais en agissant avec d'autres, dans une construction commune qui nécessite confrontation et négociation. Le projet s'oppose à la division du travail pour s'apparenter davantage à une

⁴ Le GRAIN (1985), *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*, Bruxelles : Édition EVO/Les éditions ouvrières, p. 58.

organisation concertée du travail, jamais définitive mais susceptible d'évoluer en fonction du but à atteindre et des besoins des personnes concernées, puisque « *le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée* »⁵. C'est cette dimension coopérative qu'il me paraît essentiel de ne pas oublier.

Tout apprentissage nécessite du désir

Le désir d'apprendre, comme la motivation, n'étant pas toujours présent en préalable, il y a nécessité de le susciter en créant de l'insolite, en stimulant la curiosité, en proposant en quelque sorte une aventure... du savoir. Mais le désir va également prendre vie tout au long de la construction du projet, au fur et à mesure que chacun définit de façon chaque fois plus précise les contours du but à atteindre. Ce qui n'empêche pas les moments de découragement qu'il est nécessaire d'apprendre à gérer. Un des écueils les plus importants réside dans la survalorisation du projet : il faut veiller à ne pas opposer « l'ordinaire » des apprentissages à « l'extraordinaire » du projet. « L'ordinaire », c'est avant tout le projet d'apprendre, dans lequel s'inscrit le travail en projet, et toute situation proposée doit pouvoir susciter le désir afin que les savoirs prennent valeur et sens pour eux-mêmes, et non pas en fonction de données extérieures.

Tout apprentissage suppose un engagement

Pour qu'il y ait construction de savoir, il faut qu'il y ait projet, but à atteindre et engagement de la personne. Le projet a donc une dimension affective indéniable qui mobilise l'individu tout entier. Cela suppose d'abord et avant tout un engagement de la part du formateur qui a un rôle essentiel d'accompagnateur, de régulateur, capable d'apporter des informations, de relancer le travail, de réorienter, d'attendre et d'intervenir, en cas de besoin, sans court-circuiter la recherche des apprenants. L'abandon lui est interdit. Tout comme la toute-puissance qui lui ferait croire que tout dépend de lui.

⁵ DEWEY J. (1968), *Expérience et éducation*, Paris : A. Colin, p. 123.

Tout apprentissage demande du temps

La dimension du temps est essentielle : il faut laisser du temps pour l'apprentissage – le temps de l'apprentissage ne correspond pas au temps linéaire de la formation –, apprendre à perdre du temps pour en gagner, savoir gérer le temps pour éviter ennui, lassitude et abandon. La souffrance du formateur vient souvent du fait qu'il ne sait pas gérer le temps et que tout d'un coup l'angoisse de ne pas « finir » l'étreint et le pousse à « faire à la place », réduisant à néant le processus de construction qui avait peut-être commencé à se mettre en place.

Il y a nécessité également de différer, de repousser le moment de la réalisation immédiate du désir pour permettre le cheminement de chacun et de tous dans l'activité intellectuelle. Ce n'est pas une mince difficulté dans le cadre du projet où chacun a hâte d'atteindre le but.

Tout apprentissage suppose une production

Le sujet apprend en s'engageant dans une production palpable qui lui renvoie en miroir le savoir ou la compétence qu'il a été capable de se construire pour la réaliser. Il est souhaitable que cette production puisse être présentée à une collectivité plus vaste. La reconnaissance sociale du travail accompli est ce qui lui donne du sens. Mais parce que dans le travail en projet, plus qu'ailleurs, la production d'un objet concret – machine, livre, expo, voyage, pièce de théâtre... – est centrale, il faut être d'autant plus vigilant pour que l'impératif de production ne prenne le pas sur l'objectif d'apprentissage, que la prégnance de la tâche ne s'impose au détriment de l'activité intellectuelle.

Le but à atteindre est ce qui va mobiliser l'apprenant dans le projet et lui permettre de s'engager dans l'apprentissage parce que c'est ce qui, immédiatement, fait sens pour lui. Mais derrière le but, il y a un objectif d'apprentissage qui a présidé à la conception de la situation d'apprentissage : c'est ce qui va être appris dans la réalisation de la tâche qui importe avant tout. Le travail de l'enseignant ou du formateur est de faire en sorte que ces deux logiques puissent se rencontrer dans une tâche qui « pose problème » aux

apprenants. Pour résoudre un problème qui s'offre à eux, les apprenants vont se trouver obligés de mettre en œuvre des connaissances, des savoirs et des compétences qu'ils ne possédaient pas auparavant mais dont la résolution du problème permet la construction.

La question des malentendus entre production et objectif d'apprentissage a été abordée par plusieurs chercheurs. Citons notamment les travaux d'ESCOL⁶, qui analysent comment certains élèves se réfugient dans des attitudes de conformité – focalisation sur la tâche – là où l'enseignant attend des attitudes d'appropriation du savoir qui requièrent des procédures mentales dont la mise en œuvre n'est pas automatique mais plutôt socialement différenciée⁷. Ceux de Basil Berstein mettant en garde contre les « pédagogies invisibles »⁸. Ou encore ceux de Philippe Perrenoud, dans sa critique des « pédagogies nouvelles élitaires »⁹. Ce sont de précieux garde-fous pour les enseignants et les formateurs. Ces travaux rappellent que pour apprendre, il faut passer d'un contexte singulier à un savoir plus abstrait et que ce passage nécessite un cadre explicite dans lequel les apprenants puissent identifier les attentes du formateur et les véritables enjeux de la tâche, au-delà du remplissage de la fiche ou du spectacle à présenter.

Tout apprentissage suppose la mise en œuvre d'opérations complexes

Le savoir ne peut pas se découper en tranches, son acquisition n'est pas linéaire. Il suppose la confrontation à des situations dont la résolution requiert la mise en jeu d'opérations complexes. Le travail de l'enseignant ou du

⁶ L'équipe ESCOL (Éducation, Scolarisation) est composée d'enseignants-chercheurs de l'Université Paris 8 (Saint-Denis) et de l'UFM-UPEC (Université Paris-Est Créteil).

⁷ BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1997), *Ces malentendus qui font les différences*, in TERRAIL J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute, pp. 105-122 ; BONNÉRY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute, 2007, pp. 27-62.

⁸ BERSTEIN B. (1975), *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris : CERI/OCDE, pp. 6-7.

⁹ PERRENOUD P. (1995), *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris : ESF, pp. 105-118.

formateur consiste à inventer ces situations complexes qui n'admettent pas de réponses simples et permettent ainsi de se construire un savoir plus opératoire. Le projet a l'avantage d'être justement une situation complexe mais il serait illusoire de penser que tous les apprentissages peuvent se faire dans ce cadre. Il faudra donc que l'enseignant introduise des situations de travail autres et complémentaires pour permettre à l'apprenant de tisser des liens, de mettre en rapport les différentes activités et pour que d'autres apprentissages fondamentaux puissent également se faire.

Tout apprentissage suppose un dépassement

La notion de défi, de difficulté et d'effort fait partie intégrante de l'apprentissage et du projet. Pour qu'il y ait construction, il faut se confronter à un problème, surmonter un obstacle, dépasser une représentation. Dans la réalisation du but à atteindre, si le projet est suffisamment ambitieux et exigeant, cette dimension est forcément présente et procure du plaisir à ceux qui se sont engagés dans l'aventure, sans savoir s'ils allaient vraiment y arriver. Il faut en quelque sorte croire en l'impossible ou plutôt créer des possibles, se prouver que des choses sont possibles. C'est la dimension « épique » de la construction du savoir ou du projet.

Tout apprentissage confronte à l'incertitude

Le projet oblige à accepter l'incertain. Il y a un but à atteindre, on se projette, y arrivera-t-on ? Le savoir, en outre, n'est jamais achevé, la recherche est permanente. À travers les problèmes auxquels il se confronte, le sujet se construit des repères, des savoirs provisoires mais de plus en plus opératoires. Cette incertitude, qui est la situation permanente dans laquelle se trouve le chercheur, est particulièrement difficile à accepter pour l'apprenant et pour bien des enseignants ou des formateurs, par ailleurs. Mais c'est par ce biais, également, que se construit une autre approche du savoir.

Tout apprentissage oblige à un travail d'évaluation

Il s'agit, bien sûr, d'évaluation formative et non pas de contrôle. Évaluation des acquis, des processus, des avancées, compréhension des enjeux qui permet d'accepter cette incertitude qui déstabilise tant, de négocier avec les autres, de prendre des décisions de réorientation, si nécessaire. Il s'agit de mettre aussi les problèmes et les difficultés sur la table, d'explicitier les non-dits au lieu de faire comme si les choses allaient de soi et qu'on pouvait « terminer le programme ». La parole¹⁰, l'argumentation, le regard critique sont ici des instruments de tout premier ordre. L'analyse réflexive qui intègre anticipation et régulation vaut pour toute activité d'apprentissage qui ne néglige pas le sujet en train d'apprendre. Le rôle du conseil coopératif¹¹ est ici incontournable comme lieu de gestion du projet, de la vie du groupe, mais surtout d'analyse des apprentissages.

Tout apprentissage doit conduire à l'autonomie

À travers la réalisation projetée, l'implication, l'engagement dans l'entreprise, la nécessité de prendre des décisions, en confrontation avec les autres, l'individu se construit des pouvoirs et s'émancipe de la tutelle du maître, à condition que celui-ci se garde de toute manipulation et sache concilier le pari du « tous capables » avec la liberté de celui qu'il est chargé de guider. Si l'enseignant n'y prend pas garde, en effet, la pédagogie du détour peut s'apparenter à de la manipulation. Il lui faut donc pratiquer une pédagogie de l'explicite et accepter la « non-maîtrise » maîtrisée, pour lui et pour son élève, y compris laisser à ce dernier la possibilité d'adopter une attitude de refus.

¹⁰ « Pas de projet sans la médiation du langage, cette médiation consiste en une explicitation des intentions qui puisse servir de référence à l'action et permettre dans sa matérialité de jeter un regard critique sur le projet. » (BOUTINET J.-P. (2005), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, p. 210).

¹¹ En pédagogie institutionnelle, le conseil de classe coopératif est la réunion des élèves où se discute tout ce qui a trait à la vie de la classe. Généralement hebdomadaire, il traite du règlement des conflits, des projets, des décisions à prendre.

Le projet : une panacée ?

Ces spécificités de l'apprentissage obligent à interroger le projet comme outil privilégié qui permettrait de donner sens aux apprentissages. La pratique de formation devrait tenter d'intégrer la dimension du travail en projet sans mythifier cet outil particulier et en essayant d'en traquer, chaque fois qu'il est possible de le faire, les aspects mystificateurs. En privilégiant également d'autres aspects – confrontation à la complexité et à l'incertitude, résolution de problèmes, coopération, dépassement, engagement, posture réflexive, etc. – qui peuvent, tout autant et même peut-être davantage, contribuer à la construction d'un sujet responsable et critique, dans une société qui viserait davantage l'émancipation que l'individualisme et la compétition.

Maria-Alice MÉDIONI

Université Lyon 2 / Secteur Langues du GFEN