

Pour une Pédagogie de Projet émancipatrice

Maria-Alice Médioni

Le projet, autrefois combattu, est aujourd'hui à la mode. Il apparaît même incontournable dans la mesure où il est institutionnalisé : projet d'action éducative, projet d'école ou d'établissement, projet personnel de l'élève... C'est devenu une injonction : « Faites des projets ». Il existe même toute une littérature qui s'est développée sur ce thème et 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. Il existe presque un terrorisme du projet à l'heure actuelle et nous pouvons légitimement nous demander ce que cela signifie vraiment et ce que éventuellement on veut nous obliger à faire par ce biais. N'assiste-t-on pas à une récupération d'une notion qui permettait d'apporter une réponse nouvelle à une situation de crise dans l'école ? Les parti-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 ? Pour les uns, il ne peut y avoir de classe 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 d'autres, le projet est un outil qui s'inscrit dans une réflexion sur l'activité et l'apprentissage, voire un outil de management, dans l'entreprise et particulièrement dans l'Education nationale par l'obligation qui est faite aux enseignants, à travers les projets d'école ou d'établissement, ou à l'élève, à travers ce qu'on appelle la construction de son 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 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 1980¹. J'emprunterai leur définition du projet :
« Le projet est une tâche,

¹ LE GRAIN, Le défi pédagogique; Construire une pédagogie populaire !, Editions Vie ouvrière, Bruxelles, 1985. Les références des citations sont empruntées à l'édition de 1985.

- définie et réalisée en groupe,
- issue d'une volonté collective,
- aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable,
- présentant une utilité sociale ² »

Cette définition me paraît correspondre totalement à la pédagogie à mettre en oeuvre au quotidien, à travers les pratiques inventées dans la classe. 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.

Tout apprentissage est une auto-construction

L'enfant 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 se projette dans un 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

L'enfant 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 organisation concertée du travail, jamais définitive mais susceptible d'évoluer en fonction des nécessités du but à atteindre et des personnes concernées. « *Le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée* ¹ »

C'est cette dimension coopérative qui nous paraît essentielle.

Tout apprentissage nécessite du désir

Le désir d'apprendre, comme la motivation, n'étant pas toujours 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 aussi se construire tout au long de la construction du projet, au fur et à mesure où 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 faut apprendre à gérer. Il faut néanmoins veiller à ne pas opposer « l'ordinaire » de la classe à « l'extraordinaire » du projet. « L'ordinaire » de la classe 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.

² Ibid., p; 58.

¹ J. DEWEY, *Le sens du projet*, 1947 (rechercher référence exacte)

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 engagement de la part de l'enseignant 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 élèves. L'abandon lui est interdit.

Tout apprentissage demande du temps

La dimension du temps est très importante : il faut laisser du temps pour l'apprentissage, apprendre à perdre du temps pour en gagner, savoir gérer le temps pour éviter ennui, lassitude et abandon. La souffrance de l'enseignant, 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

L'enfant 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. 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 pas le pas sur l'objectif d'apprentissage. L'Ecole a justement été créée pour permettre aux apprenants, contrairement aux producteurs, d'apprendre, en faisant des erreurs, sans la pression de la commande à livrer. Un autre garde-fous : il serait illusoire de penser que parce que l'on sortirait de la classe, le savoir se construirait plus aisément car détaché de ses aspects « scolaires », il acquerrait un sens vrai, « social ». Nous pensons, pour notre part, qu'il n'y a pas de construction de savoir sans activité cognitive et que la classe présente encore un certain nombre de possibilités qui permettent l'organisation de cette activité.

Tout apprentissage suppose des opérations complexes

Le savoir ne peut pas se découper en tranches, son acquisition n'est pas linéaire. Il suppose la confrontation à des situations dans la résolution desquelles des opérations complexes sont à mettre en jeu. Le travail de l'enseignant 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 différentes et complémentaires pour permettre à l'élève de tisser des liens, de mettre en rapport les différentes activités et pour que les apprentissages fondamentaux puissent 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 cette 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. A travers les problèmes auxquelles il se confronte, l'individu 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'élève et bien des enseignants, 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 et non pas de contrôle. Evaluation des acquis, des processus, des avancées, 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 parole ¹, 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 coopératif 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

A 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, pour lui, la « non-maîtrise » maîtrisée et pour son élève, y compris le refus.

¹ Voir BOUTINET, **Anthropologie du projet**, PUF, «*Pas de projet dans 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*»

On le voit, il nous est difficile de faire du projet l'outil privilégié qui permettrait de donner sens aux apprentissages. Toute notre pratique tente d'intégrer la dimension du travail en projet dans les différentes situations ou ateliers proposés aux élèves, sans mythifier cet outil particulier et en essayant d'en traquer, chaque fois qu'il nous est possible de le faire, les aspects mystificateurs d'un « concept » dangereusement à la mode.

Pour en savoir plus :

- HUBER Michel, **Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves**, Chronique sociale, Lyon, 1999
- LE GRAIN, **Le défi pédagogique**, Editions Vie Ouvrière, Bruxelles, 1985

Mis en ligne le 21 mai 2010