

Cours n°9 : La question du projet en pédagogie

1) Édouard Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1952

L'école semble admettre qu'une connaissance a une sorte de pouvoir magique, et qu'un fait, par cela seul qu'il est emmagasiné dans la mémoire, augmente la valeur d'un individu. Son tort est de ne pas s'être placée au point de vue fonctionnel. Une connaissance est un moyen de préparation ou de contrôle de l'action. On pourrait presque dire que c'est une action à l'état potentiel, une expérience vitale condensée dans une image, dans un concept, dans une formule. *À quoi sert de connaître si ce n'est pour agir ou pour comprendre l'action des autres ?* Une formule mathématique n'a de valeur pour nous que pour autant que nous pouvons, grâce à elle, effectuer des calculs, dont les résultats guident notre conduite, ou nous permettent de contrôler celle d'autrui. La connaissance d'une montagne ou d'un fleuve n'a de valeur que pour autant qu'elle facilitera notre orientation sur la surface terrestre, soit que nous ayons à y circuler nous-mêmes, soit que nous ayons intérêt à suivre ou à comprendre les pérégrinations des autres. Il va sans dire que la connaissance de formules, de noms géographiques, de dates historiques, etc., n'aurait aucune valeur quelconque, si jamais le sujet qui les possède ne devait en faire usage. Or, précisément, la plupart des pédagogues se comportent comme si les connaissances avaient une valeur en soi, comme s'il s'agissait de savoir pour savoir. On entasse les mots, les noms, les formules, sans se demander dans quelle mesure ce bagage sera susceptible de gouverner l'action. *Comment faire pour que toutes ces connaissances ne restent pas des connaissances mortes, demeurant dans l'esprit comme des corps étrangers, sans rapport avec sa vie propre ?* C'est là le grand problème de la

didactique. On peut l'envisager du point de vue du *développement* et de celui du *meublage*.

2) Roger Cousinet, *Pédagogie de l'apprentissage*, 1959

Ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend. Et nous pourrions dire que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné, c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher. (...)

Le véritable apprentissage scolaire permet à l'écopier de travailler selon son propre mode, oblige le maître à travailler selon un mode nouveau. Les rôles sont inversés. *L'écopier n'est plus astreint, par sa soumission, son « application », à collaborer avec le maître qui enseigne ; le maître est invité, par sa compréhension, à collaborer avec l'élève qui apprend.* L'école n'est plus le lieu où le maître veut et où les écoliers doivent, il est désormais le lieu où les écoliers veulent (à condition, faut-il le redire encore, qu'ils aient quelque chose à vouloir), et où le maître doit.

Par ces moyens l'écopier n'est plus un écolier, il redevient un apprenti. Il apprend à connaître l'objet qu'il connaissait mal, il apprend à se connaître lui-même qu'il ne connaissait pas beaucoup mieux, il apprend à utiliser les instruments de travail et à choisir ceux qui conviennent au travail et à lui-même, il apprend à poser une question précise à chercher une information précise, à ajuster l'acquisition nouvelle à sa propre construction, à découvrir, si cet ajustement est impossible, qu'il doit chercher une autre acquisition, ou qu'il doit modifier sa construction.

Ainsi, pendant son existence pré-scolaire, quand il apprenait à vivre, à percevoir, à marcher, à parler, à comprendre autrui, chaque expérience nouvelle modifiait l'échafaudage ancien, souvent même le renversait, et l'obligeait à en édifier un

autre. Comme les autres apprentissages, l'apprentissage scolaire permettra à l'écopier de savoir et ce qu'il veut, et ce qu'il peut, et d'ajuster son pouvoir à son vouloir.

Et le maître ne gênera plus l'écopier par son étalage d'un savoir tout fait, l'écopier ne gênera plus le maître par la présentation de son ignorance, par son état de non-sachant ce que le maître sait. Il passe d'un état négatif à un état positif. Il est à un certain stade ce qu'il est, il sera naturellement et nécessairement autre au stade qui suit, le maître s'abstiendra de l'y conduire, il l'y accompagnera. Évidemment ainsi l'école change d'âme. Une vie nouvelle s'y instaure. Mais c'est une vraie vie, une vie de travail et d'expérience, et une vie heureuse, comme on la voit déjà dans des écoles nouvelles, chez nous et en d'autres pays. Le maître, ayant accepté la transformation pédagogique à laquelle cette nouvelle conception l'invite, n'est plus astreint à cette tâche pénible qui consiste à transmettre son savoir à des écopiers qui ne sont pas disposés à le recevoir pour les raisons que j'ai dites, à le leur faire acquérir, et surtout à les obliger à le conserver. Son savoir, il le range soigneusement pour n'y puiser qu'au fur et à mesure des besoins de ses élèves, et selon que les élèves manifestent ce besoin, et conformément à l'usage qu'ils en veulent faire. Au lieu que les élèves qui apprennent, qui apprennent parce qu'ils ne savent pas, soient à la disposition du maître qui sait, *c'est le maître qui est à la disposition de ses élèves. Il les aide, il collabore à leur apprentissage.*

De leur côté les écopiers ne redoutent plus de trouver en la personne du maître quelqu'un qui, en leur présentant sans cesse son savoir, les empêche d'apprendre, qui, au lieu de tenir compte de ce qu'ils savent déjà, les juge sans cesse sur ce qu'ils ne savent pas, qui compare continûment leur faiblesse à sa force, et qui ne se préoccupe que trop rarement de ce qu'ils veulent et de ce qu'ils peuvent savoir. Ils trouvent au contraire un aide qui travaille avec eux, en se servant de ce qu'ils savent et non de ce qu'il sait, ni de ce qu'il estime qu'ils doivent savoir.

3) Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, 1983

La pédagogie du projet se caractérise comme suit :

1 - Le sujet d'étude ou de production et l'activité qui le met en oeuvre ont une valeur affective pour l'élève. Celui-ci s'y est engagé volontairement et personnellement et l'intensité de cet engagement personnel caractérise fondamentalement le fait qu'il y a ou non projet. Comme tel, le projet appartient nécessairement à la pédagogie de l'apprentissage par opposition à la pédagogie d'enseignement. Cela ne signifie pas d'ailleurs, que le projet ait nécessairement son origine chez l'élève lui-même. Un autre élève, ou le professeur, peuvent être à l'origine d'un projet, mais c'est le degré d'assomption volontaire par l'élève qui est fondamental.

2 - Dans le projet, le sujet d'étude ou d'activité est assumé par plusieurs élèves, ce qui entraîne une division du travail préalablement discutée par les partenaires. Un projet peut être strictement individuel, mais cette situation n'est pas favorable à son développement et reste très exceptionnelle. Et même dans ce cas, la collectivité est nécessairement présente comme régulatrice, informatrice et évaluatrice. Une division du travail imposée par le professeur est un facteur négatif entraînant une baisse de l'investissement affectif précisé au n°1 comme fondamental.

3 - La mise en oeuvre d'un projet donne lieu à une anticipation collective et formelle des phases de son développement et de l'objectif à atteindre. L'activité qui va occuper plusieurs séances, voire plusieurs semaines, doit être planifiée de façon suffisamment souple pour laisser place à des réorientations chaque fois que cela paraîtra nécessaire après un débat et une prise de décision collégiale. Mais, dès l'origine, une planification est établie après et au cours de discussions de groupe où se décide la division du travail décrite au n°2.

4 - Tout projet doit aboutir à une production attendue par une collectivité plus vaste qui en est informée et qui, à la

fin, l'appréciera. Qu'il s'agisse de connaissance ou de production technique ou artistique le projet doit aboutir dans un « chef-d'œuvre » présenté à la classe entière ou mieux, dans notre système, à l'ensemble. Ce nécessaire achèvement est un facteur très important d'investissement affectif.

5 - *La mise en oeuvre du projet doit être de nature tâtonnée.* Une stricte programmation prévue dès le début et imposée par le professeur est à l'opposé d'une pédagogie de projet. C'est la confrontation permanente de l'objectif posé et des conditions de sa réalisation qui constitue l'essentiel du travail où s'exercent l'autonomie de l'élève, sa créativité et sa socialisation. Le groupe, dans ces conditions, doit, de loin en loin, faire le point sur l'avancement de son travail et, au besoin, le réorienter consciemment au vu des difficultés rencontrées.

6 - *La mise en oeuvre du projet donne lieu à une alternance du travail individuel et de concertation collective.* Il n'y a pas de production collective au sens propre du terme. L'individu seul est productif. Mais cette productivité individuelle doit, dans le projet, découler de prises de décision collégiales et retourner à l'appréciation collégiale. La coopération dans le groupe doit être permanente sans entraîner la confusion des tâches préalablement décidées et distribuées.

7 - *Le rôle du professeur, dans le projet, est celui d'un régulateur et d'un informateur intervenant à la demande ou de sa propre initiative au fur et à mesure de l'avancement.* Ce rôle est délicat car il exclut l'intervention dogmatique non désirée ou la substitution de sa volonté à celle du groupe. Mais il exclut également tout abandon et désengagement. Le professeur doit savoir inciter, attendre, et intervenir quand la situation est mûre pour cette intervention. Il résume et formalise la règle du jeu au terme des discussions. Il indique les sources d'information qu'il recherche pour sa part. Sa préparation n'est pas seulement en amont de l'activité. Elle l'accompagne et en suit les évolutions. Les caractères qui viennent d'être décrits découlent tous, finalement,

de la condition fondamentale indiquée au n°1, à savoir l'engagement affectif de l'élève dans la tâche, c'est-à-dire la situation d'apprentissage personnel qui est ou non créée. Les vecteurs affectifs de cette situation sont:

- l'intérêt spontané pour la tâche ;
- le besoin de socialisation (être reconnu par les autres, agir avec et sur les autres).

Ce qui vient d'être dit montre assez que le projet peut englober la pédagogie par thème et la pédagogie par objectifs. Le thème peut être ou non objet d'un projet selon que les conditions décrites sont réalisées ou non. Quant aux objectifs, il paraît difficile, si on en part de façon magistrale et même interdisciplinaire, de les mettre en oeuvre sous forme de projet. La pédagogie par objectifs secrète presque infailliblement une pédagogie d'enseignement dont l'aboutissement est l'enseignement programmé. Mais une pédagogie par projet sans objectifs est du bricolage. C'est ici que le rôle du professeur est fondamental. Il connaît les objectifs. Il perçoit les occasions offertes par le projet de les réaliser. Il fait prendre conscience de cette convergence au fur et à mesure de l'avancement de la tâche. Le « chef-d'oeuvre » auquel le projet aboutit et l'évaluation collective qui suit sont l'occasion d'une telle explicitation. Ajoutons, pour finir, que la pédagogie par projet n'est pas exclusive d'autres formes de pédagogie et que, selon les objectifs, telles ou telles formes d'apprentissage peuvent parfaitement cohabiter dans un enseignement.