

ment ne joue plus sur la manifestation mais au contraire sur l'intégration, s'efforçant d'absorber le signe architectural à l'intérieur d'une grammaire au mieux diversifiée, au pire homogénéisée de signes.

C'est dans un tel état de tension que nous apparaît aujourd'hui l'espace construit, tantôt organisé autour de marqueurs émergents, tantôt dissous dans une texture de réalisations gouvernées par un certain mode d'articulation de signes plus ou moins monotones qu'il est censé relier. Ainsi en est-il des vicissitudes du projet dans sa double manifestation architecturale et d'aménagement, ainsi en est-il d'un art finalement précaire, l'architecture qui renvoie à une profession demeurée elle-même encore aujourd'hui précaire, celle de concepteur-aménageur de l'espace. Mais vicissitude et précarité ne confèrent-elles pas à l'architecture toute son humanité dans la mesure où elles constituent un bon révélateur de la fragilité de nos intentions ?

Anthropologie du projet

Jean-Pierre Boutinet

PUF - 2005

6. L'intention d'instruire à l'épreuve de son équivocité :

Les multiples facettes du projet pédagogique

Si le projet d'architecture que nous venons d'évoquer a pour lui en tant que prototype de tout projet l'antériorité dans le temps, le projet pédagogique est en ce qui le concerne d'apparition relativement récente. Il est survenu au moment où se sont développés de façon quelque peu anarchique les systèmes de scolarisation dans nos sociétés industrielles, de plus en plus consommatrices de compétences diversifiées et nouvelles.

Dans un environnement très mobile, il devient indispensable que les modèles d'initiation ne soient plus de simples reproductions d'un état en partie périmé des savoirs et savoir-faire. Ces modèles doivent intégrer en leur sein une large part d'innovation que les différentes formes de projets pédagogiques vont concrétiser.

En dehors de ce lien évident entre projet et souci d'innovation (Cros, 1993), ce qui apparaît d'emblée à propos du projet pédagogique, c'est son caractère confus. On le sollicite fréquemment mais en lui conférant des sens fort variables. Cette confusion du projet pédagogique demeure, même lorsque ce projet se trouve dans le meilleur des cas explicité sur le papier : projet immatériel, souvent insaisissable, sinon à travers quelques indicateurs d'évaluation. Au sein d'une classe, d'un établissement scolaire, d'une équipe d'enseignants, le visiteur a souvent beaucoup de difficultés à repérer ce qui fait la singularité du projet concrétisé dans le style pédagogique qu'il observe.

Une triple confusion

Commençons donc par situer le terrain quelque peu mouvant sur lequel maintenant nous allons déplacer notre réflexion. Ce terrain du projet pédagogique apparaît tourmenté parce que trois sortes de confusions pour le moins nous font continuellement nous méprendre sur son relief ; une confusion liée au langage utilisé, une confusion engendrée par la signification attribuée à l'action porteuse de projet, une confusion liée aux motivations en présence.

Une confusion de langage

Cette dernière décennie a vu une prolifération d'expressions et de sigles utilisés pour désigner le recours au projet dans le champ éducatif : projet éducatif, projet pédagogique, pédagogie du projet, projet d'établissement...¹. Cette inflation verbale est accompagnée d'une dérive sémantique qui amène un amalgame entre l'éducatif et le pédagogique notamment, qui fait écrire tout et son contraire à propos de l'utilisation valorisante du projet : dans une revue parue récemment sur le projet d'établissement, ne lit-on pas avec stupéfaction dans deux articles différents deux affirmations contradictoires à propos de ce projet d'établissement. Le premier auteur dit :

1. Dans la littérature sur le projet pédagogique, on peut recenser pour le moins dix expressions différentes :

- projet éducatif (PE) ;
- projet pédagogique (PP) concrétisé dans le projet pédagogique innovant (PPI) ;
- projet consultatif (PC) ;
- projet d'activités culturelles et éducatives (PACTE) plus récemment transformé en un projet d'action éducative (PAE) ;
- projet de formation ;
- pédagogie du projet ;
- projet de zone prioritaire ;
- projet d'établissement ;
- projet pédagogique innovant (PPI) ;
- projet personne de l'élève (PPE).

« L'enjeu de toute survie pour une institution est le projet » ; le second quelques pages plus loin semble lui répondre en écho : « Un établissement scolaire sans projet est en survie ! »¹

La littérature sur le projet dans le champ éducatif donne souvent cette impression d'inconsistance d'utilisation mal contrôlée d'un terme surtout prisé pour ses vertus incantatoires ; une telle impression peut surprendre dans un milieu professionnel qui s'est donné comme spécialité et indice de sa compétence la maîtrise du langage. Aussi face à la prolifération des termes utilisés, il nous faut mettre un peu d'ordre en dégagant les principaux registres auxquels on peut ramener les variantes linguistiques observées.

Une méprise sur l'action pédagogique

Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin, l'une des raisons qui ont encouragé la pédagogie du projet vient de cette nécessité de casser le cadre coercitif des programmes scolaires pour susciter une certaine créativité. Or en passant du programme au projet qui en est la figure inversée, on est souvent resté malgré tout dans l'ancienne logique de prédétermination. En effet, dans bon nombre de cas, les projets éducatifs et pédagogiques sont préformés dans leurs contenus et leurs modalités par l'autorité hiérarchique, voire même l'administration centrale². Comment mettre des enseignants et des élèves en projets, alors que ces projets qu'ils doivent mener leur sont définis en dehors d'eux par d'autres ? L'actualité du projet ces dernières années a bien donné l'impression qu'on assistait à une nouvelle programmation de la créativité, c'est-à-dire une nouvelle façon de tuer cette créativité.

1. Ces deux citations sont attribuées respectivement à : M. Vergnaud, in « Le projet d'établissement : autonomie et dynamique de l'établissement », p. 9 ; G. Hutte, in « Mais que sont donc les projets éducatifs ? », p. 35. Ces articles sont parus dans *Les Amis de Sèvres*, 1983, 4, Le projet d'établissement.

2. De 1979 à 1984, huit circulaires ministérielles et treize notes de service ont été rédigées par le ministre de l'Éducation nationale pour définir le cadre des projets PACTE et PAE, sans compter différentes notes de service ultérieures et circulaires préparatoires à la fameuse loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989, loi instituant l'obligation pour chaque établissement de conduire un projet et pour chaque élève de se doter d'un projet personnel !

Des motivations contradictoires

Il est néanmoins intéressant, même si la chose est porteuse d'ambiguïté, de constater que les courants conflictuels qui traversent le champ pédagogique témoignent d'une certaine unanimité en se reconnaissant facilement dans le projet ; pour certains la pédagogie du projet est la seule voie possible qui ouvre vers l'autogestion pédagogique (Le Grain, 1980), pour d'autres c'est une méthodologie appropriée pour valoriser le respect de l'élève, son expression dans le cadre d'une formation individualisée, pour d'autres encore il s'agit d'un moyen judicieux pour conduire le réformisme à l'école. Qui serait donc contre la pédagogie du projet ? Chacun trouve dans cette pédagogie pour le moment des moyens propres à asseoir ses justifications : le bureaucrate de l'éducation pense qu'une pincée de créativité dans un système rigide ne peut que renforcer l'efficacité et la pertinence de ce système ; le libertaire se voit enfin ouvrir les portes de l'expérimentation rêvée ; le tenant d'une éducation privatisée loue le recul de l'État et de son imposition. Mais finalement tous ces projets sont-ils encore ceux des élèves ? En quoi relèvent-ils de cette intuition de base que le projet était censé incarner, intuition selon laquelle l'enfant se construit en agissant ?

C'est donc aujourd'hui en toute confusion que nous apparaît l'utilisation du projet dans le champ éducatif. Aussi une première façon de lever un certain nombre d'ambiguïtés sera de recourir à l'histoire, qui insensiblement a généré une telle situation.

Recours à l'histoire

C'est la pensée pragmatique nord-américaine qui a suscité les premiers travaux sur la pédagogie du projet¹. Dans les années 1915,

1. Dans un souci de simplification, nous utiliserons l'expression « pédagogie du projet » dans son acception générique pour désigner de façon indistincte toutes les catégories de projets évoqués ci-dessus. Nous ne préjugeons pas d'un sens plus spécifique de l'expression, sens que nous analyserons plus loin et qui, lui, est mieux rendu par l'expression pédagogie par projet.

1920, J. Dewey (1916) et W. H. Kilpatrick (1918) ont cherché à opposer à la pédagogie traditionnelle, qui s'avérait trop coûteuse en regard des gains obtenus, une pédagogie progressiste encore appelée pédagogie ouverte, dans laquelle l'élève devenait acteur de sa formation au travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui. À ce titre, Dewey aimait bien utiliser son expression familière : *Learning by doing*. Pour lui les méthodes actives stimulent les dispositions créatrices et constructives des enfants, en s'appuyant sur leurs intérêts. Il est à remarquer que Dewey et Kilpatrick, sous l'influence du psychologue Stanley Hall, développent leurs travaux dans le cadre de l'École fonctionnaliste de Chicago, école qui a eu de nombreuses ramifications dans différentes disciplines, notamment en architecture ; à l'époque où Dewey s'intéressait au projet en éducation du point de vue pragmatique, les architectes fonctionnalistes avaient déjà créé le « style international ». Cette intention de transformer l'élève d'objet en sujet de sa propre formation sera par ailleurs plus ou moins contemporaine des efforts tentés dans des contextes différents par les tenants de l'Éducation nouvelle : d'abord C. Freinet, mais aussi M. Montessori, O. Decroly, A. S. Makarenko, quatre auteurs qui valorisent la liberté de l'enfant, ses besoins d'activités, en un mot l'école liée à la vie : ce sont les expériences que l'élève réalise lui-même dans un milieu éducatif approprié qui sont facteurs d'apprentissage. Mais les pédagogues de l'Éducation nouvelle n'auront guère recours, à la différence de Dewey et Kilpatrick, au concept de projet. Ce dernier va d'ailleurs tomber en désuétude jusqu'à ce qu'apparaissent de nouveau dans les années 1970-1980 des préoccupations pragmatiques avec la pédagogie par les objectifs (Hameline, 1979) ; cette dernière a cherché tout à la fois à finaliser l'acte éducatif, à lui conférer l'efficacité qui apparemment lui manquait en proposant des critères précis d'évaluation au travers des objectifs fixés, enfin à dynamiser les motivations des élèves. Mais cette pédagogie rationaliste a voulu trop réduire la complexité et les aléas d'une pratique à la simplicité langagière d'une formulation d'objectifs. Elle a de ce fait montré ses limites que nous pourrions résumer en quatre principaux points :

- en rationalisant le processus de formation, les objectifs pédagogiques risquent d'atomiser l'acte d'apprentissage ;
- par la détermination autoritaire à laquelle souvent ils donnent

lieu, les objectifs pédagogiques relèvent plus d'une logique de l'enseignement que de celle de l'apprentissage ;

— la pédagogie par les objectifs prend très peu en compte la dimension temporelle de la formation, notamment l'expérience des stagiaires ;

— la formulation des objectifs est écartelée entre deux tentations extrêmes : devenir tyrannique pour l'action pédagogique à venir ou n'en rester qu'à un jeu formel de langage coupé de la pratique.

C'est sans doute en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs qu'est réapparue la pédagogie du projet un demi-siècle après le travail de ses pionniers. Il faut dire qu'entre-temps le contexte scolaire s'était singulièrement modifié : le caractère formel et abstrait de la formation était devenu de plus en plus pesant. Dans nos pays industrialisés, tous les jeunes d'une même classe d'âge jusqu'à seize ans pour le moins étaient scolarisés, provoquant par le fait même un échec scolaire massif, échec vis-à-vis duquel il s'agissait de réagir. À côté de cet échec scolaire, le système éducatif en se développant s'est bureaucratisé et rigidifié à tel point qu'il a éprouvé lui-même le besoin d'instaurer des contre-feux : ce fut dans notre contexte français à partir des années 1973 la réforme des « 10 % pédagogiques »¹ : un dixième du temps scolaire était laissé à la libre gestion des enseignants et des élèves. Cette réforme constitue certainement en France une date charnière vers la reprise de pédagogies du projet : « les 10 % » amènent à concevoir des expérimentations pédagogiques soit à travers les classes expérimentales, qui donneront naissance aux projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE), soit à travers les établissements expérimentaux qui furent à l'origine des projets d'établissement. Ces projets qui veulent prendre en compte simultanément les dimensions tant collectives qu'individuelles de toute situation pédagogique cherchent à opérer

1. Deux circulaires ministérielles du ministre de l'Éducation nationale sont à l'origine de la mise en place des « 10 % pédagogiques » :

— la circulaire C. 73-162 du 27 mars 1973 portant sur : Mise à la disposition des établissements d'enseignement secondaire d'un contingent horaire de 10 % ;

— la circulaire C. 73-240 du 23 mai 1973 portant sur : Détermination du contingent horaire des 10 %.

Enfin une troisième circulaire fait un premier bilan de l'opération 10 %, la circulaire C. 74-210 du 24 mai 1974.

une rupture par rapport à une conception devenue de plus en plus individualiste et morcelée de l'acte d'apprendre. Notons que les PACTE qui ont pris le relais des « 10 % pédagogiques » vont se transformer à leur tour à la faveur d'un changement de gouvernement en PAE (projets d'action éducative). La terminologie se modifie sensiblement, l'intention demeure : le projet dans le domaine éducatif donne l'impression d'apparaître sur fond de crise sans forcément en épouser tous les enjeux : échec scolaire, inadéquation des formations aux emplois, chômage massif, système éducatif trop prisonnier de la rigidité de ses structures. Le projet se veut pourtant une réponse possible aux défis lancés au système éducatif en visant à changer les conditions dans lesquelles jusqu'ici on apprenait.

Parallèlement à la nécessité d'ouvrir un système demeuré clos sur lui-même, va surgir cette révolution dans l'économie de la formation qu'est l'institutionnalisation pour les adultes de l'éducation permanente ; ce sera l'occasion d'enrichir singulièrement la conception que l'on se faisait jusqu'ici de la formation : cette dernière, en débordant l'école pour s'étendre à travers des modalités variées aux différentes catégories d'adultes, découvre une réalité toute nouvelle : des individus qui, contrairement aux enfants, arrivent dans le processus de formation avec des expériences et des intentions précises. Avec ces adultes, un projet de formation peut alors plus facilement se négocier. Ce dernier va rapidement s'imposer sur le marché de l'éducation permanente : l'une des fonctions essentielles de la mise en formation des adultes deviendra vite la possibilité de faire émerger chez eux au cours du processus même de formation de nouveaux projets d'orientation ou de réorientation : projet professionnel, projet personnel à mettre en œuvre à l'issue de la formation ; la formation est alors conçue comme projet en deux sens complémentaires : comme réalisation *hic et nunc* d'un projet négocié, comme émergence de nouveaux projets que les stagiaires adultes auront à réaliser par la suite.

Mais le projet ne peut aujourd'hui totalement échapper au phénomène des modes qui ont tout particulièrement marqué les milieux éducatifs ces quarante dernières années ; une ferveur incantatoire similaire entoure aujourd'hui la pédagogie du projet par rapport à celle qui a accompagné hier ces autres produits des sciences de l'éducation qu'ont été en leur temps non-directivité, travail de groupe, dynamique du groupe-classe, analyse institutionnelle, méthodolo-