

gies des didactiques, pédagogie de l'éveil, pédagogie par les objectifs... C'est dire que le projet est abusivement sollicité sans que l'on s'interroge suffisamment sur les significations qui lui sont associées ; d'où les confusions continuelles qui, pour bon nombre d'entre elles, viennent d'un amalgame entre ce qui a trait à l'éducation et ce qui concerne la pédagogie ; aussi, avant de faire l'inventaire des variétés de projets auxquelles recourt actuellement le pédagogue, nous paraît-il nécessaire de situer l'une par rapport à l'autre l'éducation et la pédagogie.

Éducation et pédagogie

Éducation et pédagogie sont deux concepts voisins souvent employés l'un pour l'autre ; et pourtant ils renvoient à deux plans bien différents, certes liés entre eux mais en même temps autonomes l'un par rapport à l'autre (Gillet, 1987).

L'éducation comme préoccupation

L'éducation constitue pour une société déterminée une préoccupation aux frontières mal définies. Cette préoccupation a trait à la façon par laquelle un groupe social peut intégrer dans sa propre culture les jeunes classes d'âge qu'il a engendrées. Elle se fonde sur un étrange paradoxe qui est la marque de toute initiation ; ce paradoxe veut que dans le même temps l'initiation (et donc l'éducation) joue sur deux registres opposés ; d'un côté, elle cherche à intégrer les jeunes, en leur proposant une place à tenir, un rôle à jouer dans un ensemble déterminé, celui du monde adulte de leur culture ; d'un autre côté, elle s'efforce de les rendre autonomes, c'est-à-dire acteurs dans leur propre culture. Intégration et autonomie sont donc les deux faces d'une même réalité, l'initiation. Nous avons déjà eu l'occasion de souligner ce paradoxe fondateur de toute pratique éducative (Boutinet, 1983). Ce paradoxe, nous l'avons repris à D. Hameline (1971) qui toutefois l'appliquait non pas à

l'éducation mais à l'instruction, en rappelant la polysémie du verbe latin *instruere* :

— *instruere classem* : armer la flotte (avant son départ pour la haute mer) ;

— *instruere tubulòs in parietibus* : fixer des tuyaux sur une paroi.

La polysémie est-elle ici de bonne complaisance ? Il nous semble en effet restrictif d'appliquer le paradoxe autonomie/intégration à la seule instruction ; une comparaison ethnologique avec les initiations dans les sociétés traditionnelles nous montre facilement que c'est l'ensemble du processus éducatif qui est amené à opérer ce double jeu :

— donner les moyens de l'autonomie ;

— donner les moyens de l'intégration.

Pour réaliser cette éducation, il n'y a pas de bonne solution, il n'y a pas de voie unique, mais bien une pluralité de démarches selon que l'on valorise l'insertion ou l'autonomie : ce sont là deux réalités à bien des égards opposées, qui ne deviennent complémentaires l'une de l'autre que lorsque le processus éducatif atteint son terme. C'est dire que le champ éducatif est saturé par les valeurs qui le polarisent. Il n'y a d'éducation qu'en regard de ces valeurs de référence qui donnent un certain sens, qui essaient d'articuler à leur manière insertion (ou intégration) et autonomie. Le choix des valeurs de référence tient à la sensibilité des communautés éducatives en cause. Il tient aussi à la conjoncture ; il est plus facile de valoriser l'autonomie dans un contexte social en expansion, de même qu'il est plus urgent de la valoriser dans un cadre trop coercitif. En revanche dans un environnement plus anémique, ou qui fabrique de nombreux laissés-pour-compte, il devient au contraire plus urgent de favoriser l'intégration.

Ce que nous venons de dire appelle deux précisions importantes pour finir de caractériser ce qui relève du domaine éducatif. Tout d'abord l'éducation déborde largement le champ scolaire qui n'est qu'un des lieux reconnus où elle peut être dispensée. L'éducation concerne la collectivité dans son ensemble, elle concerne aussi des groupes particuliers qui s'organisent pour dispenser à côté de l'école telle ou telle forme d'éducation : les mouvements de jeunes par exemple. Mais surtout l'éducation met en première position les familles des enfants ; ces familles sont les principales concernées par

les valeurs éducationnelles à promouvoir. L'éducation s'avère donc une préoccupation diffuse à l'ensemble du corps social.

Seconde précision, l'éducation vise principalement les initiations de base, les premières initiations faites par le jeune pour lui permettre dans une culture donnée d'accéder au statut d'adulte. C'est la raison pour laquelle on assimile souvent l'éducation à la formation initiale au sens où elle fournit les organisations mentales, attitudeles et comportementales indispensables. De ce fait, l'éducation peut se définir comme préformation, période de structuration des dispositions qui par la suite acquièrent une certaine permanence. Mais l'éducation reste plus indifférente aux initiations secondes, celles faites par un adulte tout au long de son curriculum : apprentissages divers orientés vers un perfectionnement, une reconversion, une sensibilisation. Pour ces initiations secondes, l'éducation laisse alors la place à la formation proprement dite : formation continue au cours de laquelle l'adulte a l'occasion de prendre une certaine distance par rapport à son environnement de vie pour analyser son expérience, se la réapproprier et développer dans telle ou telle direction de nouvelles capacités d'apprentissage. Toute formation, contrairement à l'éducation, procède à partir des acquis qu'elle contribue à déstructurer, « dé-former », pour réorganiser, « re-former » de nouveaux apprentissages. Si l'éducation est aussi vieille que les cultures, en revanche c'est sans doute un trait des sociétés industrielles d'avoir permis la mise en valeur de cette pratique, jusque-là très minoritaire, qu'est la formation pour adultes. Si une telle pratique a pu exister de façon embryonnaire et informelle, ce n'est que tout récemment qu'elle s'est institutionnalisée.

La pédagogie comme pratique

La pédagogie en opposition au caractère diffus de l'éducation constitue un espace bien délimité : celui des institutions chargées par la collectivité de dispenser auprès des jeunes les premières initiations, en d'autres termes, dans notre culture, les institutions scolaires. Ce qui caractérise toute situation pédagogique, c'est son organisation en deux structures imbriquées, une structure relationnelle et une structure ternaire. D'une part, la pédagogie est relationnelle dans la mesure où elle met face à face deux activités, celle d'ensei-

gner, celle d'apprendre, donc deux instances aux statuts contrastés : un maître supposé savoir, des élèves en quête d'apprentissage. La pédagogie sera donc l'art d'aménager la relation entre l'enseignant et les apprenants. Mais d'un autre côté cette relation se développe toujours à propos d'un objet tiers, la didactique que le maître possède, que les élèves veulent s'approprier, tout du moins dans le meilleur des cas (Houssaye, 1988).

La pédagogie, contrairement à l'éducation, est donc circonscrite à des situations bien définies, les situations marquées par un déséquilibre statutaire dans la relation qu'elle cherche à aménager entre un enseignant et des apprenants. C'est là certainement ce qui constitue sa singularité. Ce qui par ailleurs différencie la pédagogie de l'éducation, c'est le fait qu'au-delà d'une préoccupation, la pédagogie se veut être une pratique professionnelle avec ses exigences, pratique à travers laquelle l'enseignant s'efforce d'aménager sa double relation aux apprenants et à la didactique qu'il est censé enseigner : il s'agit de trouver les moyens adéquats pour conduire les élèves vers l'appropriation d'un nouveau savoir, vers la réalisation de nouveaux apprentissages. Mais ces moyens ne sont pas recherchés séparément par l'enseignant. Ils le sont toujours avec les élèves ; si le maître est agent central dans la situation pédagogique, les élèves gardent eux une capacité d'acteurs ; de ce point de vue, la relation pédagogique est ce qui empêche les activités d'enseignement et d'apprentissage d'évoluer séparément.

Pratique professionnelle spécifique, la pédagogie a dû accepter ces dernières années la confrontation avec une autre pratique celle-là nouvelle et sous certains aspects plus complexe : la pratique de formation d'adultes, encore appelée andragogie. Cette dernière introduit en effet à côté des trois paramètres déjà mentionnés (enseignant, apprenant, didactique) deux paramètres complémentaires qui confèrent à l'andragogie sa spécificité (Boutinet, 1995) :

- le groupe actif des stagiaires, à l'intérieur duquel chacun arrive avec une expérience personnelle et professionnelle, ce qui est source de confrontation entre stagiaires et par le fait même d'apprentissage ;

- les situations référentielles auxquelles renvoie la didactique enseignée ; car les apprentissages adultes ne peuvent plus conserver le caractère formel et abstrait de leurs antécédents enfantins. Ce sont des apprentissages concrets, en grandeur nature pourrions-

nous dire, en référence à des situations précises, vécues ou à vivre (Freire, 1971 et 1974).

À la lumière de ce que nous venons d'écrire, on mesure les enjeux liés à une confusion de l'éducatif et du pédagogique au sein du projet ; ce dernier ne peut avoir la même signification selon qu'il est évoqué dans un contexte éducatif ou dans un contexte pédagogique. Entre ces deux contextes existe en quelque sorte une distance analogue à celle qui sépare le projet comme visée symbolique du projet comme programme opératoire. Cette opposition entre projet-visée et projet-programme a bien été soulignée par Ardoino (1984).

Suite aux différentes clarifications que nous avons été amené à faire, il nous est possible maintenant de distinguer quatre niveaux de projets que nous allons passer en revue : le projet éducatif, le projet pédagogique, le projet d'établissement, le projet de formation. La variété des projets rencontrés dans le champ de l'éducation et de la formation peut être située à l'un ou l'autre de ces niveaux ; ceux-ci ont en commun de mettre en valeur à des degrés divers une même méthodologie que nous aurons par ailleurs à expliciter : la pédagogie du projet.

La visée du projet éducatif

Sauf abus de langage, le projet éducatif est orienté vers le mode d'insertion qui permettra au jeune de se dire autonome : insertion sociale, culturelle, professionnelle ; dans la mesure où ce projet dépasse le cadre de l'école, l'institution scolaire et ses collaborateurs ne peuvent prétendre être seuls partie prenante d'un projet éducatif. Ce dernier implique l'association du plus grand nombre de partenaires intéressés par le projet, pour le moins la famille, l'école, l'environnement professionnel, la collectivité politique à travers les représentants qu'elle s'est choisis.

Le projet éducatif de par sa nature entend se référer à certaines valeurs susceptibles de rendre compte du mode d'insertion souhaité ; de ce fait, il se présente comme un projet plutôt flou, privilégiant des finalités susceptibles de polariser l'action à entreprendre.

Les concepts de valeur et de finalité sont souvent confondus au sein du projet ; en fait la valeur est première : c'est ce vers quoi je me sens attiré, ce à quoi j'accorde de l'importance. La valeur opère un double jeu au sein du projet comme l'a opportunément souligné Cl. Paquette (1979) : elle est à la fois une préférence et une référence. En fonction de ce qui me paraît essentiel, je me donnerai des finalités appropriées, c'est-à-dire des fins à poursuivre, ou à privilégier au sein de l'action.

Le projet est donc d'abord un projet-visée explicitant la charte éducative qu'à un moment donné, dans un milieu donné, un groupe déterminé se définit comme règle destinée à moduler l'intégration des jeunes classes d'âge. Cette règle peut être assimilée à une charte de référence négociée et réactualisée de temps à autre ; tout ceci se fait entre les partenaires concernés : parents, enseignants, administration scolaire notamment. Même si une telle règle dépasse le cadre de l'école, c'est très souvent à propos des institutions scolaires qu'elle est explicitée et mise en place. Les élèves qui sont alors les premiers concernés tiennent un rôle secondaire dans l'élaboration du projet, puisque ce dernier de par sa nature leur échappe. La charte de référence pourra comporter des objectifs spécifiques à travers la pédagogie de l'éveil, l'instruction civique, la catéchèse dans les établissements confessionnels ; il n'en demeure pas moins que cette charte la plupart du temps s'en tiendra à l'explicitation de finalités et de valeurs à promouvoir. Aussi le projet éducatif court-il le risque d'en rester à des formulations trop générales, trop imprécises, d'autant plus que le langage qu'il utilise doit servir de référent commun à plusieurs catégories de partenaires. C'est la raison pour laquelle il reviendra sans doute au projet pédagogique de traduire en termes plus opératoires les intentions du projet éducatif.

Mais avant d'aborder ce projet pédagogique, risquons une dernière remarque ; parce qu'il énonce surtout des valeurs à défendre ou à promouvoir, des finalités à poursuivre, le projet éducatif est un enjeu idéologique et c'est là le risque qu'il court. Il peut servir d'alibi, de bonne conscience : alors il devient un processus de rationalisation soucieux de se justifier : une certaine cohérence en surface cache en profondeur une entreprise éducative qui s'avère autojustificatrice. Il est de bon ton aujourd'hui dans notre contexte culturel de se doter d'un projet éducatif, c'est-à-dire de montrer ce que l'on veut : on formalise un projet avec le secret dessein non pas de promouvoir des

valeurs mais de justifier celles souvent mal explicitées qui caractérisent l'institution dans son état actuel. Les batailles scolaires parce qu'elles prétendent mettre en jeu des conceptions différentes de la société sont émaillées de ces projets éducatifs que l'on invoque avec le souci défensif d'une identité sociale à préserver. Ce souci défensif supplante l'intention offensive de valeurs à promouvoir.

Parce qu'il est plus de l'ordre du discours que de l'opérateur, le projet éducatif est menacé par la justification idéologique : au lieu de signifier un état futur à faire advenir, il symbolise dans sa verbalisation une place à défendre (Flahaut, 1978).

La programmation du projet pédagogique

Contrairement au projet éducatif, le projet pédagogique se limite au champ scolaire, non pas dans le sens qu'il récuse l'environnement extérieur à l'école, mais dans celui qu'il ne peut jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant ou le groupe des enseignants, les élèves. Selon les différentes conceptions que l'on se fera du projet pédagogique, les enseignants occuperont dans le dispositif à mettre en place une position centrale ou périphérique ; en position centrale, ils seront alors les agents pilotes du projet par rapport aux élèves situés de façon plus périphérique. Mais ces enseignants pourront aussi occuper une position plus égalitaire vis-à-vis des élèves, voire une position périphérique lorsqu'ils auront convenu que les élèves doivent être le centre du dispositif comme dans les pédagogies développées autour de l'Éducation nouvelle. En fait dans tous les cas, les enseignants gardent sur la pédagogie le pouvoir de proposition, le pouvoir de mettre les élèves à la place qu'ils souhaitent. La seule chose qu'ils contrôlent assez mal demeure la réaction de ces élèves, face à la place qui leur est proposée.

Ce qui différencie le projet pédagogique du projet éducatif, c'est pour le moins la nature des partenaires concernés. Le projet pédagogique ne peut impliquer directement les familles, en vertu de la nécessaire autonomie des instances de formation par rapport à l'environnement social, notamment aux instances de production ; la famille n'a qu'un contrôle indirect sur l'école, soit en participant

aux conseils prévus à cet effet, soit dans les relations interpersonnelles avec les maîtres. Elle ne saurait s'immiscer directement comme acteur dans le projet pédagogique¹.

Ce dernier doit en revanche prendre en compte les exigences de l'administration scolaire : au travers de la réglementation dont se portent garants la direction de l'établissement scolaire, ainsi que les différents systèmes d'inspection.

Ceci étant posé, on peut maintenant préciser la nature du projet pédagogique en cernant les quatre paramètres essentiels qui selon nous contribuent à le définir.

La négociation pédagogique

Cette négociation entre maîtres et élèves est un point délicat de la démarche par projet. Elle est pourtant essentielle puisqu'il n'y a de pédagogie que dans le relationnel, dans la relation maîtres-élèves. Si la négociation est court-circuitée, nous ne sommes plus en présence d'un projet pédagogique, mais seulement d'un projet d'enseignant ou d'enseignement ; car la négociation recouvre pour le moins deux fonctions essentielles :

— elle permet d'effectuer un diagnostic de la situation pédagogique, notamment en prenant en compte les acquis des élèves, cette fameuse évaluation des acquis tant prisée aujourd'hui, ainsi que les exigences des programmes ;

— elle donne l'occasion aux élèves au travers d'une démarche active et concrète de s'interroger sur ce qu'ils veulent : la négociation est alors la dimension essentielle d'une pédagogie qui se présente comme ouverte, en stimulant la motivation et l'imagination de tous les intéressés, en leur permettant de s'approprier la situation dans laquelle ils sont acteurs.

1. À travers l'opposition entre projet éducatif et projet pédagogique, on mesure donc l'abus de langage commis par les différents ministres successifs de l'Éducation nationale qui ont mis en place PACTE et PAE : ces projets ne sont pas à proprement parler des projets éducatifs et ne méritent donc pas d'être appelés de la sorte, ce sont en revanche des projets pédagogiques effectifs ; les circulaires ministérielles et notes de service sont à ce sujet très explicites ; les acteurs centraux de tels projets restent bien les enseignants et les élèves, dans la moindre mesure l'Administration. Mais il est très peu question des parents.