



HAL
open science

**Dictionnaire des termes utilisés en formation, dir.
Guilhem Labinal et Virginie Tellier, Laboratoire EMA,
Hypotheses.org. Terme traité: projet (n. c. masc.)**

Stéphanie Genre, Guilhem Labinal, Kathy Similowski

► **To cite this version:**

Stéphanie Genre, Guilhem Labinal, Kathy Similowski. Dictionnaire des termes utilisés en formation, dir. Guilhem Labinal et Virginie Tellier, Laboratoire EMA, Hypotheses.org. Terme traité: projet (n. c. masc.). 2021. hal-03285516v1

HAL Id: hal-03285516

<https://hal.science/hal-03285516v1>

Submitted on 13 Jul 2021 (v1), last revised 1 Oct 2021 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Qui ne s'est jamais jeté dans un projet ? Mais d'où vient cette notion ?

1.1 Une définition classique

Le *Dictionnaire historique de la langue française* (1992, 2006) précise que le déverbal de projeter est issu de *project* (1529) puis de *projet* (1637), ces termes étant eux-mêmes associés, dès la période antérieure, à *pourget* (v.1470) et à la formule *pourjet* qui porte une « idée que l'on met en avant » ainsi que le « plan proposé pour réaliser cette idée ». Même si, au XVI^e siècle, le mot se charge d'une dimension technique, « travail de rédaction élémentaire, premier état » et qu'il est notamment spécialisé, au XVIII^e siècle, en droit et en politique, les syntagmes *projet de décret*, *projet de loi* et le préfixé antonymique contre-projet font leur apparition à la Révolution son sens général demeure à ce jour quasiment inchangé.

La signification commune du terme renvoie d'abord à ce que « l'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins éloigné » (*Dictionnaire de la langue française*, 1996) et il est associé à l'action de projeter. Le *Dictionnaire étymologique de la langue française* (1932, 2009) relève ainsi des mentions du terme *porjeter* au XII^e siècle (« jeter dehors, au loin, en avant ») et de celui de *pourgeter* au XV^e siècle, le préfixe *pour* étant latinisé en *pro* en 1470. L'historicité du terme, en l'associant dès lors à l'idée de projection, est d'autant plus notable que l'on comprend son intérêt pour les structures éducatives et de formation, lesquelles sont tournées vers l'avenir de celles et ceux qui bénéficient de leurs aménités. Cette adéquation explique, sans doute, son succès dans le cadre de ces structures parce que le mot *projet* offre un appui aux usagers pour envisager leurs réalisations, encore en construction, et qu'il permet à l'institution de donner ainsi corps au bénéfice des missions qui lui sont dévolues. La notion corrélée de *projection* pose, en outre, la question de l'intention et met en évidence l'importance de saisir le.s destinataire.s du projet dont la réalisation nécessite, en amont, d'adopter une position, une posture, un regard qui conduit l'action.

1.2 Un terme en tension

Au-delà de son acception la plus large, le sens du terme « projet » est-il adopté de manière identique, quel que soit le champ de référence ou les modalités de l'action ? Explorons, plus en avant, un cas particulier. Dans certaines spécialités ou disciplines universitaires et scolaires, telle la géographie, les notions de *projection* et de *projet* peuvent trouver un emploi privilégié en se spécialisant. Ainsi, dans le dictionnaire de géographie (Baud, Bourgeat, Bras, 2013), la notion de *projet* n'est évoquée que pour détailler le projet de construction de barrages d'Anatolie du Sud-Ouest (Beaud, Bourgeat, Bras, *op.cit.* : 89). Le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* dirigé par Lévy et Lussault (2003) ne mentionne également que l'entrée du « Projet urbain ». Selon Devisme – qui a écrit cette notice – « le terme projet (« urbain », « de ville ») est depuis les années 1980 un passe-partout de l'action territoriale, urbanistique et architecturale en temps de marketing urbain. Le recours au projet dans ce domaine devrait d'abord se comprendre en réaction par rapport aux pratiques antérieures de l'aménagement dominées par le plan et la planification » (p. 747). Cette idée d'un terme « passe-partout » est valable bien au-delà de la géographie, même si le recours au terme projet est spécialisé en géographie comme il est susceptible de l'être dans d'autres champs : il trouve une spécificité dans la discipline dès lors qu'il est employé en géographie urbaine et en évoquant l'aménagement du territoire et il est, par conséquent, tributaire d'une finalité associée à la réalisation visée (infrastructures, etc.).

Dans la notice de Devisme (Lévy et Lussault, 2003 : 747), celui-ci ajoute que le « projet se trouve, de façon générale, pris dans la double exigence de flexibilité générale et de spécificité » - et qu'il « en va ainsi du projet urbain qui est censé être celui d'une ville particulière (comme on parle du projet d'une personne) dont il permettrait même d'affirmer l'identité et qui clame simultanément une nécessité universelle d'adaptation au Monde, une veille par rapport aux possibles opportunités de développement ». La question se pose donc plus largement : le projet s'inscrit dans un **entredoux**, entre la spécificité dont il est doté de par la dimension, souvent individuelle, de son initiative/de sa conception et la généralité du principe sur lequel se fonde son déroulement, son schéma de valorisation et de validation. Si, en géographie, la notion de *projection* est surtout référée à la cartographie (projection

conforme, équivalente, etc.), le dictionnaire critique *Les mots de la géographie* évoque aussi l'idée selon laquelle « [l']individu se projette dans ses représentations, la projection de soi marqu[ant] souvent des aptitudes par rapport à l'espace » (Brunet, Ferras, Thery, 1993). Cette dimension, associant à l'individu l'idée de projection, éclaire plus largement la notion de *projet*, consubstantielle de la tension entre l'individuel, le personnel et le collectif/le professionnel. Une tension qui fait sens en éducation.

Bibliographie

Beaud, P., Bourgeat, S., Bras, C. (2013). *Initial dictionnaire de géographie*. Hatier, 608 p.
Bloch, O. et Wartburg, W. V. (1932, 2009) *Dictionnaire étymologique de la langue française*. PUF, version papier, p.51
Brunet, R., Ferras, R. et Thery, H. (sous la dir. de) (1993). *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*. Montpellier-Paris : RECLUS – La Documentation Française, p. 404 (3ème édition).
Littré, É. (1996). *Dictionnaire de la langue française*. Hachette BNF, version papier, 5033 p.
Rey, A. (sous la dir. de) (1992, 2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. LE ROBERT, version papier, 2965 p.

II. Les divers domaines d'emplois

La notion de projet est-elle une notion en partage entre éducation et formation ?

2.1 Une activité finalisée

L'origine du terme « projet », selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Champy, 1998), est aussi associée aux deux formes de « pourjet » et de « project » identifiée à l'époque moderne : il ne s'imposerait dans nos actions que vers le milieu de notre siècle après avoir connu un usage peu répandu et capricieux jusqu'au XIX^e siècle. Le projet, souvent assimilé au progrès, aurait dès lors une connotation positive. La notion serait de l'ordre du paradigme valorisant de l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre. C'est, sans doute, pour cette raison qu'elle est régulièrement en usage en éducation. Le terme est en partage entre les disciplines et domaines participant des actions de formation du fait de son opérationnalité et relève davantage de la pédagogie que de la didactique. Cette notion est d'ailleurs absente dans la plupart des ouvrages didactiques (Daunay et al., 2011 ; Reuter et al., 2013).

Le projet peut se définir comme une conduite d'anticipation : se représenter l'inactuel et la construction du futur par une succession d'actes. Ardoino (1984) insiste sur le double versant du projet porteur d'opposition et de complémentarité : d'une part la visée faite de référents philosophiques et culturels souvent traduits en finalités, buts et objectifs et, d'autre part, l'aspect pragmatique repéré dans la programmation des actions à réaliser. Le projet porterait la tension entre ces deux composantes. D'évidence, il semble être le mot courant pour désigner toute action intentionnelle et explicitée, aussi bien individuelle que collective, personnelle que professionnelle. Cette question de l'intention – et donc de la finalité – esquisse nous semble-t-il les contours d'une certaine invariance dans les usages de la notion. Cette exigence de projet s'inscrit dans une société opératoire où tout semble se programmer et s'orienter selon un temps technicien. Les projets se conçoivent comme articulables entre eux. Ainsi, si le projet d'établissement (dont la durée n'excède pas 5 ans) n'est ni la juxtaposition, ni la somme des projets pédagogiques des équipes enseignantes, il en est la juste négociation et l'efficace articulation.

2.2 Le projet des méthodes actives

Nous nous référons à nouveau au *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* de Champy (1998) pour ce qui concerne l'histoire de la notion. Avec le courant dit de l'Éducation nouvelle est prônée le travail par petits projets. Decroly, un médecin, psychologue et pédagogue belge, avait déjà proposé une école de plein air au début du XIX^e siècle en accordant une place centrale à la parole de l'enfant et à ses centres d'intérêt pour renforcer sa motivation. Des classes vertes étaient autant de moyens, dans un cadre pluridisciplinaire, pour développer les expérimentations tout en favorisant l'autonomie et la socialisation. Aux États-Unis, les projets se sont développés dans l'enseignement au

début du XX^e siècle avec le philosophe et psychologue Dewey et son collègue Kilpatrick (Reverdy, 2013). En prônant son *learning by doing*, Dewey invite l'individu à chercher, de façon spontanée, à atteindre un niveau élevé de réalisation personnelle ; une réalisation que l'école se doit d'accompagner en invitant l'enfant à construire ses projets pour réaliser ses propres expériences. Dans le premier tiers du XIX^e siècle, avec Decroly qui place, en Belgique, les intérêts fondamentaux de l'enfant au premier plan et avec Steiner pour qui le travail de fin d'étude est un « chef d'œuvre », Montessori et la pédagogie du jeu et des sens, Cousinet avec la méthode de travail libre par groupes ou encore Freinet, l'enfant devient le régulateur de ses apprentissages. Dans cette perspective, le projet est bien plus qu'un simple moyen : il devient, en quelque sorte, une véritable technique d'enseignement.

À partir des années 1970, les méthodes actives issues de la pédagogie ouverte de Dewey et l'éducation nouvelle de Freinet, Montessori ou Decroly apparaissent dans la sphère institutionnelle (Le Cor, 2012). Le projet entre dans l'institution scolaire pour accroître l'efficacité de l'acte éducatif. Le Ministère de l'Éducation Nationale prend une série de mesures à travers plusieurs circulaires concernant notamment les élèves dans l'ensemble de leur cursus, les pratiques pédagogiques des enseignants, l'organisation et le fonctionnement des établissements, mais également les zones d'éducation prioritaire. Le projet devient un moyen d'ouverture vers les disciplines artistiques et culturelles. Ainsi, les instructions officielles prévoient en 1973 l'instauration des « 10% pédagogiques »¹ devant être alloués à l'élaboration avec les lycéens de projets culturels et éducatifs. Le projet est aussi un moyen d'action pour répondre à des situations éducatives problématiques telles que l'échec scolaire. Pour pallier les dysfonctionnements et dans l'esprit de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 dite « Loi Jospin » qui met l'élève au cœur du système éducatif², l'institution promeut des projets institutionnels mais aussi la pédagogie de projet qui développe un autre rapport au monde à travers une réappropriation de soi-même, de sa propre histoire, de ses buts et connaissances. Cette démarche met l'élève au centre du processus d'apprentissage et de formation. Elle est personnalisée et implique donc une individualisation dans l'acquisition des connaissances³.

Une diversité de projets se met alors en place. Elle concerne tous les niveaux et prend part à la politique éducative. D'une part, le projet est un « objet d'éducation » qui met les activités de projets éducatifs, culturels et innovants sur le même plan que les activités disciplinaires. D'autre part, le projet s'inscrit dans « un cadre de travail » institutionnalisé et permet ainsi une décentralisation des actions (lois de décentralisation de 1981-1983) au profit des académies, des circonscriptions et des établissements scolaires. Enfin, le projet est un « mobile et une méthode de travail » qui s'appuie sur les besoins des élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap pour favoriser leur réussite et lutter contre les inégalités scolaires⁴.

Dans le cadre scolaire, une démarche de projet peut viser plusieurs objectifs exposés par Perrenoud (1999) : mobiliser des savoirs et savoir-faire, en découvrir de nouveaux, construire des compétences, faire des choix et les négocier, susciter la motivation, découvrir la coopération, prendre confiance en soi, développer l'intelligence collective, son autonomie, sa curiosité, et s'autoévaluer. Selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1998/2000), le projet pédagogique au niveau de l'école joue un rôle organisateur et régulateur des situations d'apprentissage mises en œuvre soit au niveau d'une ou plusieurs disciplines soit en interdisciplinarité, au sein d'une classe ou plusieurs classes. Il poursuit des objectifs transversaux et disciplinaires qui développent les compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être). De plus, le projet fournit un cadre qui donne sens aux apprentissages et mobilise l'attention des élèves. Par exemple, en didactique du français on distingue généralement, selon Simard et al. (2019, p. 112), trois types de projets axés sur le développement des

¹ Circulaire n°73-168 du 27 mars 1973, « Formation professionnelle dispensée dans les établissements d'éducation spéciale », *B.O.*, n°15 du 12 avril 1973.

² « Le projet individuel de formation implique [...] que l'élève puisse avoir prise sur son orientation et sa formation, sur son présent et son avenir, à travers un projet qui prendrait en compte ses besoins et ses aspirations ». Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

³ Selon Cros (1988 : 84), Bru et Not (1987) distinguent notamment une fonction « didactique » du projet, où les actions pédagogiques sont organisées, une fonction « thérapeutique » qui renouvelle l'intérêt des élèves pour l'école, et une « fonction sociale et de médiation » dans la mesure où tout projet fait indirectement référence à des partenaires.

⁴ PIIS : projet individuel d'intégration scolaire (1983-2005) ; PAI : projet d'action individualisée (2003) ; PPS : projet personnalisé de scolarisation (2005) ; PPRE : projet personnalisé de réussite éducative (2005).

compétences langagières. Le premier, le projet de communication, concerne l'implication des élèves dans une situation de communication extrascolaire (par exemple, écrire une lettre). Le deuxième, le projet de type Freinet, concerne les pratiques langagières au service de l'école (exposés). Le troisième, le projet axé sur les apprentissages langagiers, part de l'analyse des difficultés de compréhension ou d'expression des élèves pour essayer d'atteindre des buts d'apprentissage précis. De nombreux projets existent donc autour de la littérature qu'il s'agisse pour les élèves d'élire un livre ou d'en faire la promotion.

Bibliographie

Ardoino, J. (1984). Projet éducatif, projet de société. *Pour*, n° 94, pp. 5-13.

Bru, M. et Not, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Éditions universitaires du sud, 307 p.

Champy, P. (1998, 2000, 2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.

Cros, F. (1988). Note critique : Bru, M. et Not, L. (dir.) *Où va la pédagogie de projet ?* (1987). *Revue Française de pédagogie*, n°84, 83-85.

Daunay, B., Reuter, Y. et Schnewly, B., (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 273 p.

Le Cor, C. (2012/1). "Le projet à travers des textes officiels de l'éducation nationale". *Champs social « spécificités »*, n°5, pp. 175-190.

Perrenoud, P. (1999) *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* Université de Genève.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Reuter, Y. Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. 280 p.

Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet: de la recherche. *Technologie*, mai-juin 2013, n° 186, p. 46-54. Article adapté du dossier d'actualité intitulé « *Des projets pour mieux apprendre ?* », paru en février 2013 sur le site de l'Institut Français de l'Éducation.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De boeck supérieur. 464 p.

III. Quelques variations d'usage

Dans cette partie, seront mentionnés les usages et mésusages de la notion, entre « projet pédagogique » et « pédagogie de projet ».

Appréhender la complexité des manières dont le terme projet est convoqué et/ou envisagé semble utile même si l'exercice est nécessairement réducteur. La caractérisation des traits saillants et des variations de l'appropriation suppose, en effet, la sélection préalable d'un corpus ou d'un terrain ; aussi proposons-nous de rendre compte, dans cette section, des résultats d'un sondage réalisé auprès des formateurs travaillant pour l'INSPÉ de l'académie de Versailles (sur les sites de la composante de CY Cergy Paris Université). Après avoir décrit brièvement, dans un premier temps, le poids donné à la notion (principalement) dans les programmes du premier degré, nous rendons compte des usages du terme par les différents répondants. Le questionnaire a été diffusé par le biais des listes professionnelles à la fin de l'année 2020 : 20 formateurs et un personnel administratif de l'INSPÉ⁵ de l'académie de Versailles, sites de Saint-Germain-en-Laye, de Cergy-Pontoise, d'Antony et de Gennevilliers, ont pris le temps d'y répondre au moment même où ils devaient gérer les conséquences de la crise sanitaire liée à la Covid 19. En dépit de ce contexte et parce que la manière dont ils s'emparent de la notion de projet traverse le sens de leur activité, nous avons souhaité croiser leur regard avant d'identifier, enfin, certaines limites associées au terme étudié.

3.1 La notion de projet dans les programmes scolaires

⁵ Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

Dans l'enseignement secondaire, les Itinéraires De Découverte (IDD) et les Travaux Pratiques Encadrés (TPE) mis en place dans les années 2000 ont favorisé des projets pluridisciplinaires. Mais les IDD ont été abandonnés - du moins dans leur formulation antérieure - en 2016 dans les collèges avant que les TPE ne soient supprimés, dans les lycées en classe de première (2019) ; et, avec eux, certaines coopérations antérieures. Au-delà des logiques de labellisation d'établissements, le projet n'a jamais été, en effet, le principe de référence ; il est désormais porté, au collège, par les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) mais le cadre tubulaire des enseignements disciplinaires permet difficilement de s'y inscrire par ailleurs. La démarche est certes encore encouragée dans les enseignements de spécialité pris en charge par des professeurs de différentes disciplines au lycée. Elle a aussi été promue, dans la filière professionnelle, par le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) et elle est définie, depuis peu, comme une capacité à faire acquérir aux élèves en classe de première ("Travailler en mode projet")⁶. Toutefois, elle reste peu présente à partir du cycle 4 alors que les pédagogies actives semblent plus aisées à initier dans les cycles antérieurs : les professeurs y sont, en effet, des enseignants polyvalents et c'est sur cette polyvalence que s'appuie le projet pédagogique dans le premier degré, d'autant que les enseignants restent dans la même salle avec une même classe durant l'année : « La polyvalence des professeurs permet de privilégier des situations de transversalité (...) » et « d'élaborer des projets » (p. 4). Le principe du projet a été, en outre, valorisé par les programmes de 2015 puis dans les actualisations de 2018 et de 2020 en tant qu'organisateur et, pour ainsi dire, régulateur des situations d'apprentissages : « coopérer et réaliser des projets convoquent tous les enseignements » (p. 7). Il concerne tous les cycles et toutes les disciplines scolaires et cherche à assurer une cohérence, à inscrire les apprentissages dans une progressivité, à accroître la culture des élèves.

Les projets ont une durée plus ou moins importante et se situent à différentes échelles : projet de classe, de cycle, d'école, de circonscription. Les enseignants sont ainsi invités à réfléchir et à opérationnaliser la transversalité des apprentissages à tous les niveaux. De leur côté, les professeurs de 6^e (cycle 3) peuvent organiser, au sein de cette classe charnière entre le cycle 3 de l'école et les enseignements disciplinaires du collège, des projets qui reprennent des thématiques abordées à l'école primaire. Dans sa formalisation, le projet peut être individuel ou collectif et impliquer diverses catégories de partenaires dont les partenaires institutionnels à l'échelle des territoires de proximité à travers le projet éducatif territorial (quartier, commune, métropole, région), voire à l'échelle nationale pour le cycle 3. Il est présenté comme un vecteur de méthodes et d'outils pour apprendre, en donnant du sens aux apprentissages, en favorisant la formation de la personne et du citoyen, en visant toutes les disciplines, et en impliquant tous les élèves dans un travail de groupe.

Tous les projets ont pour objectif la collaboration et la coopération. À travers elles, c'est bien l'inscription dans une démarche de formation de la personne et/ou du citoyen qui est visée, pour développer notamment le sens de l'engagement et de l'initiative : « tous les enseignements concourent à développer le sens de l'engagement et de l'initiative principalement dans la mise en œuvre de projets individuels et collectifs avec ses pairs ou avec d'autres partenaires » (p. 8). Les programmes du cycle 3 insistent sur les avantages du projet pour accéder à une réflexion plus abstraite, exercer leur adaptabilité, leur sens des responsabilités et l'action dans la coopération à travers des tâches complexes qui mobilisent l'approche par compétences. Par ailleurs, le projet tend à favoriser les activités langagières. Toutes sortes de projets sont possibles : des projets artistiques notamment dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle, des projets techniques, des projets à la frontière entre artistique et technique comme des projets architecturaux. Il existe également des projets langagiers visant à mobiliser des compétences de compréhension en lecture ou des compétences scripturales qui intègrent les projets des lecteurs-scripteurs. Ces projets contribuent aussi à un croisement entre les enseignements dans une perspective interdisciplinaire. Ils assurent le plus souvent une communication tournée vers l'extérieur de la classe notamment à travers la présentation d'expositions publiques.

⁶ Programme d'enseignement d'histoire-géographie des classes de première et terminale préparant au baccalauréat professionnel. Bulletin officiel spécial n° 1 du 6 février 2020, Arrêté du 3-2-2020 - J.O. du 5-2-2020 (NOR : MENE2003002A).

URL : https://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE1-MENJ-6-2-2020/84/9/spe002_annexe1_1239849.pdf

3.2 Regards croisés sur le projet

Comment la notion de projet est-elle mobilisée en formation ? Pour y répondre, ne serait-ce que partiellement, nous avons mené, à la fin de l'année 2020, une enquête auprès d'enseignants de l'enseignement supérieur appartenant à plusieurs champs disciplinaires et dont les statuts sont divers (notamment : formateurs INSPÉ, doctorants, enseignants-chercheurs, IGE). Les vingt-et-un participants à l'enquête ont renseigné un questionnaire les interrogeant sur leur définition de la notion, sur la manière dont ils la mobilisent en la reliant ou non à leur discipline et à la pédagogie de projet.

Ce qui est mis en exergue dans la majorité des réponses, outre l'utilité même de la notion (fig. 1), c'est à la fois la définition d'un objectif commun (organisation des apprentissages par exemple) pour exécuter des tâches complexes, un processus qui s'inscrit dans la durée et dans une forme de progression, sollicitant des compétences et des savoirs et impliquant plusieurs domaines et disciplines (interdisciplinarité et transversalité). Au-delà des dimensions collective et collaborative qu'implique le projet, son rôle dans le développement personnel des individus, entre pensées positives, dépassement de soi, initiative, et responsabilité est mis en avant.

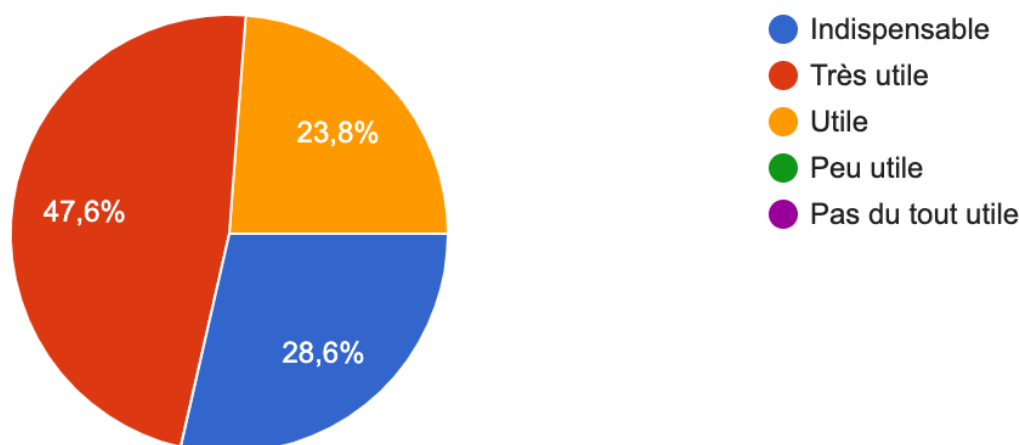


Fig. : Projet et enseignement : l'utilité d'une notion

À la question « Évaluez l'utilité de cette notion dans votre enseignement », aucun des répondants ne considère comme peu utile ou inutile la notion de projet qui, majoritairement, est jugée indispensable en contexte de formation par les formateurs et les enseignants-chercheurs interrogés (enquête réalisée en 2020 ; 21 personnes interrogées).

De façon générale, la notion de projet n'est pas vraiment spécialisée par le domaine disciplinaire des répondants même si ces derniers conçoivent qu'ils peuvent s'en saisir de façon différenciée ou « adaptée » suivant les usages les plus établis dans le champ concerné. Ainsi, lorsque le projet s'inscrit dans le domaine des sciences, il est rattaché à la démarche d'investigation. Lorsqu'il est évoqué en lien avec les arts (éducation musicale, Éducation Artistique et Culturel/EAC, création en design), il est associé soit à l'expérience esthétique, soit au montage de projets artistiques institutionnalisés par le ministère de l'Éducation Nationale. En didactique des langues (FLE et langues vivantes étrangères), la notion de projet est inhérente à l'approche actionnelle et à l'approche par compétences auxquelles renvoient le Cadre européen commun de référence pour les langues. Et dans les disciplines attachées à l'action publique et au management, elle est reliée aux politiques d'intervention, d'intégration et de gestion publiques.

La quasi-unanimité des participants déclare utiliser le terme « projet » en lien avec la pédagogie de projet. Cependant, les réponses apportées sont le plus souvent des commentaires qui n'expliquent pas le lien entre le projet et la pédagogie de projet, même si des auteurs comme Reverdy, Meirieu, Perrenoud sont cités. Les sondés avancent qu'une explication de la notion est nécessaire auprès des formés sans pour autant expliciter la manière dont ils s'y prennent et sans préciser la raison pour laquelle une explicitation leur paraît nécessaire. Finalement, le projet est considéré comme très utile par les sondés notamment lorsqu'il s'agit de l'engagement dans la tâche, de la motivation des apprenants, du sens donné aux apprentissages, de l'intégration dans le groupe.

3.3 (Ab)user du projet ?

On le voit, si les regards portés sur la notion de projet peuvent être distingués, les rapprochements sont nombreux. En contexte pédagogique, les constituants de la démarche semblent communs : amorce et problématisation, recherches et mise en relation des informations, mise en œuvre et/ou expérimentation, production, valorisation... On ne compte plus les ressources professionnelles qui, disponibles sur le Web, détaillent ces différentes étapes, qu'elles soient préparatoires ou qu'elles procèdent de la réalisation et de l'évaluation. Il est d'ailleurs intéressant de constater à quel point ces documents soulignent positivement la manière dont la pédagogie de projet permet aux enseignants de "bien" ou de "mieux" faire leur travail. Cette pédagogie serait utile pour motiver les élèves, améliorer leurs relations avec les enseignants et leur confiance en soi, renforcer leurs compétences en matière de communication, favoriser leur responsabilisation, etc. Cependant, la plupart des ressources accessibles définissent aussi, en contrepoint, quelques limites à la démarche. Une approche nuancée à laquelle nous ne pouvons que souscrire, précisément parce que la conduite de projet n'est pas sans poser des difficultés.

En dépit des régularités que nous avons évoquées dans les étapes de conception et dans le déroulement des projets, les approches restent plurielles et les objets divers. D'évidence, les mises en œuvre sont pensées de manière assez peu comparable selon les contextes d'exécution : l'élasticité dans l'application, plus que dans l'architecture, tient moins à la diversité des spécialités concernées qu'à la façon dont les acteurs s'investissent personnellement en préparant et en conduisant leur projet. On identifiera, dès lors que le projet devient une fin en soi, que ses objectifs ne sont pas suffisamment déterminés et qu'ils se délitent dans la mise en œuvre, l'un des écueils les mieux repérés. La motivation et l'enrôlement des apprenants prime, parfois, sur les objectifs d'apprentissage. Un cadrage trop fragile des attentes contribue à définir ce fonctionnement « spontanéiste » stigmatisé dans de nombreux documents de formation accessibles en ligne qui reprennent, ce faisant, les analyses de Bordallo et Ginestet (1993) sur le sujet⁷. Cette dérive « spontanéiste » tient à ce que le promoteur du projet invente les finalités et les attendus au fur et à mesure du déroulement (un choix qui résulte d'une volonté de laisser libre cours à la créativité ou qui traduit un défaut de préparation en amont). Elle s'ajoute à une dérive « productiviste » liée à la difficulté de se départir des objectifs d'apprentissage et de production initialement posés, ainsi qu'à une dérive « techniciste » qui fait de l'élève un exécutant incapable d'orienter la conception de la production.

⁷ Les ressources à destination des enseignants ne manquent pas sur le sujet (elles sont vectorisées par Eduscol, les académies, l'AEFE, etc.). On pourrait citer en exemple la présentation proposée par trois IA/IPR, dans le cadre du Plan National de Formation, lors des journées ASTEP (Accompagnement en Sciences et Technologie à l'École Primaire) qui se sont tenues du 22 au 23 mai 2017 à Paris (cf. Lasson, C., Trossat, M.-A., Wojcik, M. (2017). *Qu'est-ce que travailler en « projet » ?* Journées ASTEP 22 et 23 mai 2017. Paris, Ministère de l'éducation nationale. En ligne, consultée le 4 juillet 2021 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/02/0/Projet-ASTEP_23_mai_2017_version_modifiee_783020.pdf

Ainsi, l'écart peut être important entre la conception et la réalisation du projet, entre celui qui le conçoit et celui qui le met en œuvre. Qui n'a pas déjà pris connaissance d'un projet dont l'unique mérite est de répondre à une prescription ? Qui, en contexte éducatif ou de formation, n'a pas participé à des projets vidés de leur substance parce que les moyens alloués, pour les mener à terme, ont manqué ou que les contraintes de temps ont été trop handicapantes ? On ne saurait ignorer davantage la dérive consistant, pour certains porteurs, à satisfaire diligemment aux attentes institutionnelles afin de rendre visible leur action individuelle auprès de leur autorité de tutelle : les dynamiques collectives souffrent de ces tentations d'affichage et de légitimation qui, dans leur réalisation effective, manquent de pertinence pour les élèves, les étudiants ou les stagiaires. L'histoire des projets intègre, sans doute, celle d'illusions perdues parce qu'elles seront masquées à l'heure du bilan. Leur mise en œuvre est toujours située car elle se déploie dans un jeu de relations, de collaborations mais aussi de tensions entre acteurs dont les intérêts peuvent ne pas converger. Dans le champ éducatif comme dans celui de la formation, le montage se construit dans un espace complexe au cœur duquel se confrontent des besoins d'apprentissage, des attentes institutionnelles, des désirs individuels mais aussi des velléités de carrière ou des questionnements liés à l'identité professionnelle de celles et ceux qui commanditent ou qui portent les projets. On use de ces derniers et, sans doute, on en abuse parfois sans qu'il soit évident de déterminer, toujours, leur véritable finalité. Et sans qu'il soit possible d'évaluer, ainsi, la réalité de leur apport. Nombre d'enseignants sont réticents, au reste, pour engager une démarche de projets dans leur classe que ce soit parce que les pratiques plus traditionnelles ne leur semblent pas nécessairement inefficaces, qu'ils craignent une mise en place trop longue du projet ou qu'ils n'adhèrent, que partiellement, à certains postulats d'un apprentissage reposant sur ce type de démarche (Reverdy, 2013, p. 53).

Bibliographie

Bordallo, I., Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie de projet*. Paris : Hachette Éducation.
Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet: de la recherche. *Technologie*, mai-juin 2013, n° 186, pp. 46-54. Article adapté du dossier d'actualité intitulé « *Des projets pour mieux apprendre ?* », paru en février 2013 sur le site de l'Institut Français de l'Éducation.

Conclusion

Si le terme « projet » est régulièrement utilisé en contexte de formation, ces quelques éléments de réflexion nous permettent de comprendre qu'il ne fait pas pour autant l'objet d'une spécialisation systématique dans le cadre des disciplines académiques. Certes, son emploi est susceptible d'être particularisé dans certaines d'entre elles (le projet d'aménagement en géographie, par exemple) mais il ne s'agit que de quelques adaptations et c'est surtout dans le champ de l'éducation qu'il se trouve associé, continuellement, à la pédagogie. Depuis une quarantaine d'années, la pédagogie de projet se développe dans les classes même si, dans le secondaire, la promotion de la démarche reste d'autant plus limitée qu'elle n'est pas toujours promue et qu'elle est soumise aux conditions matérielles d'exercice du métier. Dans le premier degré et au-delà des projets d'établissement, elle est toutefois favorisée par la polyvalence et les prescriptions institutionnelles qui supposent, pour les professeurs des écoles, de concevoir des séquences transversales. Elle met les élèves au cœur de l'action dans les classes comme les étudiants et les professeurs-stagiaires dans les INSPÉ. Mais la mise en œuvre et l'évaluation des projets posent aussi des difficultés, nombreuses, qui sont autant d'écueils à éviter pour celles et ceux qui en assument la direction.

Notions connexes : action – réalisation – expérimentation – sortie (scolaire) – contraintes – actif – processus.

Bibliographie Générale

Ardoino, J. (1984). Projet éducatif, projet de société. *Pour*, n° 94, pp. 5-13.
Beaud, P., Bourgeat, S., Bras, C. (2013). *Initial dictionnaire de géographie*. Hatier, 608 p.

Bloch, O. et Wartburg, W. V. (1932, 2009) *Dictionnaire étymologique de la langue française*. PUF, version papier, p.51

Bordallo, I., & Ginestet, J. P. (1993). *Pour une pédagogie de projet*. Paris : Hachette Éducation.

Bru, M. et Not, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Éditions universitaires du sud, 307 p.

Brunet, R., Ferras, R. et Thery, H. (sous la dir. de) (1993). *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*. Montpellier-Paris : RECLUS – La Documentation Française, p. 404 (3ème édition).

Champy, P. (1998, 2000, 2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.

Cros, F. (1988). Note critique : Bru, M. et Not, L. (dir.) *Où va la pédagogie de projet ?* (1987). *Revue Française de pédagogie*, n°84, 83-85.

Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B., (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 273 p.

Le Cor, C. (2012/1). “Le projet à travers des textes officiels de l'éducation nationale”. *Champs social « spécificités »*, n°5, pp. 175-190.

Littré, É. (1996). *Dictionnaire de la langue française*. Hachette BNF, version papier, 5033 p.

Perrenoud, P. (1999) *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* Université de Genève.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet: de la recherche. *Technologie*, mai-juin 2013, n° 186, p. 46-54. Article adapté du dossier d'actualité intitulé « *Des projets pour mieux apprendre ?* », paru en février 2013 sur le site de l'Institut Français de l'Éducation.

Rey, A. (sous la dir. de) (1992, 2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert, version papier, 2965 p.

Reuter, Y. Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. 280 p.

Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet: de la recherche. *Technologie*, mai-juin 2013, n° 186, pp. 46-54. Article adapté du dossier d'actualité intitulé « *Des projets pour mieux apprendre ?* », paru en février 2013 sur le site de l'Institut Français de l'Éducation.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De boeck supérieur. 464 p.