

Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève 2003

Dans plusieurs pays, la réorientation du curriculum de l'éducation de base vers des compétences est au cœur de maintes controverses. Il n'y a pas consensus sur la nécessité de développer des compétences dès l'école. J'ai discuté ailleurs de ces questions et tenté de répondre aux objections les plus importantes (Perrenoud, 2001). Elles sont de trois ordres au moins :

1. Certains s'opposent au développement de compétences parce qu'ils estiment qu'elles mettent la scolarité au service de l'économie, dans la mesure où la " logique compétences " devient dominante dans les entreprises. Pour moi, la notion de compétence n'appartient pas spécifiquement au monde de l'entreprise, ni même du travail. Elle est au cœur de toute représentation de l'action humaine, qu'elle soit individuelle ou collective. On va à l'école pour se servir *ailleurs* de ce qu'on y a appris, dans la vie personnelle, familiale, politique, culturelle, associative, économique, professionnelle. Il n'y a aucune raison de laisser aux entreprises le monopole de la réflexion sur les rapports entre la connaissance et l'action.

2. D'autres critiques pensent que le développement des compétences ne peut se faire qu'au détriment des savoirs, jugés prioritaires à l'école.

Conceptuellement, cette critique est sans fondement : une compétence se fonde sur des savoirs, elle ne s'y substitue pas, elle les prolonge et elle leur donne du sens, parce qu'elle permet de s'en servir pour comprendre, anticiper, décider, agir dans la vie. Il est vrai cependant que le développement de compétences exige du temps, donc limite la quantité de savoirs qu'on peut enseigner durant l'éducation de base.

3. D'autres encore estiment qu'il est impossible de développer et plus encore d'évaluer équitablement des compétences dans le cadre scolaire conventionnel, compte tenu des espaces et des temps limités (par exemple la grille horaire hebdomadaire), du manque de ressources, des difficultés d'un " passage à l'acte ", des craintes des parents. Cette critique est sans doute la plus pertinente. En effet, les compétences ne s'enseignent pas, elles se construisent à travers une pratique réflexive. Il s'ensuit que leur développement et leur évaluation exigent des *mises en situation*. Un curriculum donnant une large place aux compétences appelle donc de nouvelles démarches pédagogiques et probablement une nouvelle organisation du travail scolaire.

Cette troisième objection est ambiguë. Si elle exprime le refus de tout changement quant à la façon de travailler à l'école, elle témoigne simplement d'un conservatisme didactique et pédagogique global, qui s'opposera aussi bien aux démarches constructivistes, aux méthodes actives, au travail par situations-problèmes ou aux pédagogies coopératives.

Il est en revanche pertinent de s'interroger sur la possibilité même de développer des compétences dans le cadre de la forme scolaire instituée. Nous nous trouvons à cet égard dans une situation paradoxale. Alors que plusieurs pays dans le monde ont nettement basculé vers un curriculum orienté vers des compétences, aucun ne paraît avoir explicité clairement les implications pédagogiques et didactiques de ce choix curriculaire, aucun n'a radicalement infléchi la formation des enseignants en conséquence. C'est explicable lorsqu'on nomme compétences certaines capacités, comme la lecture, qu'il paraît possible de travailler sur le mode de l'exercice scolaire.

C'est moins explicable si l'on s'oriente vers de véritables compétences, connectées à des pratiques sociales identifiables. On peut cependant avancer plusieurs hypothèses :

- Dans la mesure où les curricula orientés vers les compétences sont contestés, les gouvernements évitent de durcir l'épreuve de force, ce

qui arriverait s'ils explicitaient toutes les incidences pédagogiques et didactiques de ce choix curriculaire.

- L'essentiel des forces s'est porté sur la réécriture des programmes et la rédaction de " socles de compétences ", laissant aux professeurs le soin de trouver les didactiques correspondantes.
- L'autonomie professionnelle des enseignants interdit de leur prescrire ouvertement des méthodes, leur contrat s'arrête aux objectifs et aux contenus de formation.

Il s'ensuit qu'il n'existe guère de modèle didactique satisfaisant du développement des compétences dans l'éducation fondamentale. En formation professionnelle, on fait appel à des dispositifs plaçant les étudiants dans des situations de travail réel ou dans des approximations vraisemblables, à travers des stages, des travaux pratiques, des simulations, des expériences de laboratoire ou une forme ou une autre d'enseignement clinique. On apprend en faisant à faire ce qu'on ne sait pas faire. On est loin d'avoir trouvé des dispositifs qui pourraient jouer le même rôle dans l'éducation de base.

Cela n'est pas vraiment étonnant : une formation professionnelle se réfère à des pratiques identifiables et peut organiser une alternance entre le monde de l'école et le monde du travail. Les compétences visées durant l'éducation de base se réfèrent à des pratiques sociales plus diffuses : mener sa vie, équilibrer dépenses et ressources, exercer et défendre ses droits, se protéger de divers risques, régler des conflits, participer à des actions collectives, comprendre les débats de société, etc. De plus, l'éducation de base s'adresse à des enfants et à des adolescents qui ne sont pas des acteurs sociaux à part entière et qu'on ne peut placer sans précautions dans des situations caractéristiques de la vie adulte. Enfin, l'école s'est construite historiquement à l'abri des passions et des pratiques sociales, alors qu'on ne saurait prétendre développer des compétences sans se confronter à la complexité du monde et de l'action.

Que la tâche ne soit pas facile ne dispense pas de s'y investir. Il y va de la crédibilité des curricula orientés vers des compétences.

La démarche de projet apparaît à cet égard providentielle. À la question de savoir comment développer des compétences dès l'école, l'on répond volontiers : en engageant les élèves dans des démarches de projet. Cette hypothèse n'est pas absurde, mais elle reste souvent très abstraite. On peut avoir l'impression que les auteurs des nouveaux curricula tentent désespérément de récupérer les pédagogies nouvelles, mais de façon assez sommaire. Au point parfois de suggérer que les démarches de projet ont

été " inventées " pour développer des compétences, ce qui est pour le moins réducteur.

Je me propose ici d'approfondir un peu cette question : en quoi les démarches de projet peuvent-elles être mises au service du développement de compétences ? Je structurerai mon propos en quatre étapes :

- a. Je reviendrai sur la notion de compétence pour mieux cerner leurs conditions de développement.
- b. Je définirai plus précisément les démarches de projet et rappellerai qu'elles peuvent être mises au service de divers types d'objectifs de formation.
- c. Je tenterai de montrer en quoi et à quelles conditions les démarches de projet sont pertinentes pour développer des compétences.
- d. J'esquisserai l'analyse des obstacles à la mise en œuvre de démarches de projet et l'inventaire des compétences qu'elles demandent aux enseignants.

Apprendre à mobiliser des ressources cognitives

Pour Le Boterf, la compétence est un savoir-agir :

- La compétence n'est pas un état. C'est un processus. Si la compétence est un savoir-agir, comment fonctionne celui-ci ? L'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Cette alchimie reste encore largement une *terra incognita* (Le Boterf, 1994, p. 16) .

Mobiliser des ressources cognitives pour faire face à des situations complexes : cette idée est centrale dans la conception des compétences.

Situations et ressources

Partons de l'action située : à un moment donné, un individu se trouve dans une situation qu'appelle, une décision et une action *sensées*, autrement dit adéquates, efficaces mais aussi légitimes en regard du droit et de l'éthique.

Les situations de notre vie se situent entre deux extrêmes :

- À un pôle, nous ne disposons d'aucune ressource spécifique pour faire face à la situation, nous n'avons même pas imaginé qu'elle pourrait (nous) arriver ; nous en sommes réduits à notre bon sens, à notre intelligence et à un éventuel transfert de ressources *a priori* non pertinentes pour la situation, mais à partir desquelles nous tentons de construire une réponse ; ainsi, dans une situation où l'on est pris en otage - pour choisir un exemple dramatique - nos ressources se limitent à quelques romans ou films, quelques notions vagues - syndrome de Stockholm par exemple -, quelques idées reçues. Pour le reste, tout va dépendre de notre capacité de raisonnement en situation, et des ressources que l'on peut en quelque sorte " emprunter " à d'autres situations d'urgence, de crise, de peur, de conflit, de transaction. Aucune situation n'est à ce point étrange qu'elle invalide ce que nous avons appris des êtres humains et de la communication. Mais seuls les policiers et les équipages sont entraînés à négocier avec des pirates de l'air.
- À l'autre pôle, nous rencontrons des situations qui ressemblent " comme deux gouttes d'eau " à des situations connues, familières, pour lesquelles nous avons développé des ressources spécifiques, au gré de l'expérience ou d'une formation *ad hoc*. Nous n'avons alors pas grand-chose à inventer, les ressources cognitives nécessaires sont à portée de main, il suffit de s'en servir en s'adaptant simplement à la singularité de la situation.

Entre ces extrêmes, nous rencontrons des situations placées à mi-chemin entre imprévu total et routine absolue. Notons que des situations qu'un observateur considérera comme semblables peuvent appartenir à des catégories différentes pour les acteurs concernés. Ainsi, pour l'un, une rupture amoureuse sera un événement surprenant, qui le prendra totalement au dépourvu. Pour l'autre, ce sera un épisode de plus dans une longue série. Ce qui compte, c'est le *rapport* d'un acteur à un type de situations, qui dépend de son histoire, de sa formation, de ses projets, de ses ressources et de son entraînement à les mobiliser dans un tel contexte.

Nous nous pouvons nous arrêter longuement ici à la question de la conceptualisation des compétences. Retenons qu'une compétence :

1. Est relative à une *famille de situations* qu'un acteur estime être de même type, de même structure. Par exemple : ne pas parvenir à faire fonctionner tel type d'appareil, être accusé à tort, devoir trouver une solution équitable à un conflit, être placé devant des injonctions contradictoires.
2. Suppose des *ressources cognitives* relativement spécifiques. Il n'y a pas de compétence si toutes les ressources nécessaires sont à construire, tous les savoirs à apprendre, toutes les capacités à développer, toutes les informations pertinentes à recueillir.
3. Se développe au gré d'une forme d'entraînement à repérer, mobiliser, combiner et adapter les ressources pertinentes, avec une sûreté, une rapidité, une tranquillité suffisantes pour décider et agir à bon escient.

À propos de chacune de ces trois composantes, on peut ouvrir un débat de fond, par exemple à propos de la constitution de familles de situations. On voit immédiatement le dilemme : à la limite, chaque situation de notre vie est singulière, à l'autre extrême, toutes sont des déclinaisons de la condition humaine, car il s'agit toujours de comprendre, de savoir ce qu'on cherche, d'agir à bon escient. Selon le parti que l'on prend, il y a autant de compétences que de situations singulières, ou au contraire une unique " compétence à vivre " (Jobert, 1998). On s'en doute, seul le moyen terme présente un intérêt. Mais il n'est pas simple de trouver " le bon niveau d'abstraction " et d'identifier les similitudes structurelles pertinentes pour un acteur donné, par-delà l'infinie diversité des contextes et des configurations.

L'inventaire des ressources

L'identification des ressources cognitives mobilisées n'est guère plus simple. Elles sont de divers types :

- Des *savoirs* :
 - des savoirs déclaratifs, des modèles de la réalité ;
 - des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques ;
 - des savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière) ;

- des informations, des " savoirs locaux ".
- Des *capacités (ou habiletés)* :
 - des savoir-faire (" savoir y faire ")
 - des schèmes de perception, de pensée, de jugement, d'évaluation.
- D'*autres ressources*, plus normatives :
 - des attitudes ;
 - des valeurs, normes, des règles intériorisées ;
 - un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir.

Cet inventaire, encore abstrait, cache la complexité de nos ressources mentales. Si l'on fait un " zoom " sur les savoirs, on trouve des distinctions plus subtiles :

- Des connaissances procédurales, même si elles ne suffisent pas pour bien faire.
- Des exceptions, rapportées ou vécues, une sorte de jurisprudence qui complète la règle et autorise à l'atténuer sans certains cas.
- Des savoirs d'expérience ou des souvenirs plus ou moins vagues, qui se réfèrent à ce qu'on a fait ou vu faire dans des situations comparables.
- Des savoirs théoriques, pour modéliser le problème, les processus en jeu et les stratégies disponibles.
- Des savoirs méthodologiques et heuristiques pour sérier les questions, mémoriser et comparer des hypothèses, compléter et vérifier les données, etc. .
- Les savoirs qui guident la recherche d'informations, de conseils, d'aide, dans des bases de données ou dans son entourage plus ou moins immédiat.
- Et enfin tous les savoirs tactiques et organisationnels qui permettent de gagner du temps, de masquer sa confusion ou son incertitude ou encore de " refiler " le problème à quelqu'un d'autre.

Le problème le plus difficile reste cependant la question des mécanismes de mobilisation des ressources. Il paraît évident que l'intelligence générale ne suffit pas, et qu'un individu compétent n'applique pas des méthodes codifiées de mobilisation de ses ressources cognitives.

Le plus plausible est de se représenter la mobilisation comme une mise en synergie de schèmes généraux (la logique " naturelle " du sujet) et de schèmes de raisonnement, d'inférence, d'analyse, de mise en relations propres à un domaine d'action. Peut-être même serait-il préférable de ne pas distinguer les ressources pertinentes et leur mode de mobilisation. Un expert ne rassemble pas *d'abord* un stock de ressources, pour se demander *ensuite* comment s'en servir, le processus de résolution de problème l'amène à identifier au fur et à mesure les ressources nécessaires, chaque fois qu'il est arrêté ou se trouve devant un choix difficile. On peut, avec Le Boterf, considérer la mobilisation de ressources comme une combinatoire, mais on peut aussi la voir comme une intégration (Roegiers, 2000), une mise en synergie, un dépassement, une contextualisation, une traduction, une création.

Une chose est certaine : un acteur compétent n'est pas seulement savant et intelligent. Il a développé des schèmes de mobilisation plus sûrs, rapides et économiques qu'un novice, même intelligent et savant. Il trouve et met en œuvre une solution adéquatement moment où un acteur qui ne serait que savant et intelligent serait encore en train de poser le problème et d'inventorier les connaissances et capacités éventuellement pertinentes.

Deux aspects du développement des compétences

Construire une compétence, c'est donc à la fois, en référence à une famille de situations :

- acquérir les ressources nécessaires, les intégrer à des champs conceptuels ou à des ensembles de capacités complémentaires ;
- apprendre à s'en servir vite et bien pour agir dans des situations complexes.

Rien n'oblige à considérer que ces deux types d'apprentissages doivent se faire de façon ordonnée : les ressources d'abord, l'entraînement à s'en servir ensuite. Il y a plutôt une boucle : à partir d'un ensemble de ressources, un praticien agit et identifie des manques, des incertitudes, des maladresses. Il enrichit ses ressources soit sur le champ, soit dans l'après-coup, pour être moins démuné " la prochaine fois ".

Certaines ressources sont développées au gré des besoins, sans aucun stock préalable, en l'absence de toute formation et de toute anticipation.

On vit par exemple un premier deuil en étant dépourvu de toute ressource spécifique, puis un second, avec quelques ressources construites en fonction de l'expérience. Au troisième, on sait mieux comment se comporter. D'autres ressources sont construites par anticipation, on se " prépare mentalement ", on imagine des " scénarios ", on accumule des connaissances et des informations utiles, on se forme.

Le développement de nombreuses compétences ne passe pas par une éducation formelle, ni même par une éducation informelle, des échanges de savoirs ou une imitation. La simple confrontation répétée à ces situations similaires ne suffit pas. Le développement d'une compétence dépend de la capacité réflexive de l'acteur, autrement dit de sa capacité d'identifier soit les manques ou les failles de ses ressources, soit les points faibles de leur mobilisation : trop lente, trop hésitante, trop précipitée, trop simplificatrice, trop influencée par des préjugés ou un effet de halo, inhibée par la peur de se tromper ou dopée par le désir de passage à l'acte. On mesure le rôle décisif des capacités d'observation et d'analyse sans lesquelles nul n'apprend de l'expérience, mais aussi de la posture autocritique.

Le processus d'apprentissage à partir de l'expérience réelle peut-être un très sûr moteur du développement des compétences si la posture réflexive est au rendez-vous et si l'acteur a de bonnes raisons de vouloir mieux faire. Si l'on pouvait attendre que chacun soit engagé dans l'action pour construire des compétences, l'école pourrait se borner à dispenser des savoirs ou à exercer des capacités comme la lecture, le calcul, etc. Mais la vie ne laisse pas toujours le loisir de se former au gré de l'expérience.

La formation professionnelle vise à développer les compétences minimales requises pour devenir assez vite efficace. On ne prend pas le risque - sauf dans les emplois faiblement qualifiés - de les laisser se développer après le diplôme, au gré des circonstances, par essais et erreurs. Qui irait chez un dentiste, un coiffeur, un pharmacien ou un garagiste qui lui dirait : *" J'ai toutes les connaissances voulues, mais je dois encore construire des compétences "*. D'où l'importance de stages en responsabilité, d'une pratique accompagnée, sous le contrôle d'un expert qui intervient si le stagiaire ne fait pas face à la situation.

Peut-on prendre ce risque pour les compétences qui ne s'exercent pas dans le monde du travail, mais dans la vie familiale, associative, citoyenne, économiques, dans les relations mais aussi dans les rouages des marchés, des banques, des assurances, de la ville, des institutions scolaires, médicales, judiciaires ? La vie moderne ne laisse guère le temps de construire des compétences. Ceux qui ne trouvent pas un emploi entrent

dans la spirale du chômage. Ceux qui ne parviennent pas à s'intégrer rapidement sont pris dans une logique de marginalisation croissante. Ceux qui ne savent pas défendre leur autonomie se retrouvent de plus en plus dépendants et perdent toute chance de s'en sortir. Ceux qui ne savent pas se protéger des drogues ou du SIDA sont projetés dans un processus irréversible. Ceux qui n'accèdent pas rapidement à la citoyenneté s'en désintéressent.

Rien n'est évidemment aussi simple. Le raisonnement vise simplement à montrer qu'il y a un risque à envoyer les jeunes dans la vie sans leur avoir donné l'occasion de s'entraîner *minimalement* à mobiliser leurs ressources. L'adoption d'un curriculum orienté vers les compétences signifie qu'on ne veut plus prendre de risques, que les sociétés contemporaines demandent des compétences immédiates, dont on ne peut laisser le développement aux aléas de l'existence. On le confie donc à l'école.

Reste à savoir comment faire. S'investir dans un projet paraît une des voies royales, parce que la démarche de projet conduite en classe est à la fois un artefact compatible avec la forme scolaire et une activité proche d'une pratique sociale.

Le projet comme mécanisme génératrice de tâches, de décisions et de problèmes

Qu'entend alors par démarche de projet ? Adoptons la définition de l'unité " Complexité et gestion de projet " inscrite dans la formation des enseignants primaires genevois. Une démarche de projet :

-
- est une entreprise collective gérée par le groupe classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;

- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Insistons sur la dimension *collective* : une démarche de projet constitue le groupe classe en acteur collectif. Il ne suffit donc pas, pour parler de démarche de projet, d'engager chaque élève dans un projet personnel, par exemple rédiger un texte, construire une maquette, concevoir une expérience scientifique ou faire un dessin de son choix.

Insistons aussi sur l'idée qu'un projet aboutit à un *produit* concret, visible, destiné à un " public " ou à des " usagers " extérieurs à la classe. Bien entendu, travailler régulièrement par projets n'est pas une fin en soi, mais un moyen de favoriser le développement et les apprentissages des élèves. Mais, paradoxalement, le projet d'apprendre n'est pas le moteur principal d'une démarche de projet. Pour les élèves, y a " autre chose " à réussir, un spectacle, une enquête, une recherche, une exposition, une manifestation, une publication, une émission, un film.

Un détour pour faire apprendre

Le projet est un *détour* pour faire apprendre, il participe de la " ruse pédagogique ". Les élèves savent qu'ils sont à l'école et se doutent qu'on ne leur propose pas un projet juste pour faire passer le temps. Ils savent que l'enseignant a " une idée derrière la tête ", qu'il se préoccupe de leur formation. Ils décodent donc le projet comme une activité scolaire, mais ils acceptent - dans le meilleur des cas - de " faire comme si " l'on n'était pas à l'école, de " jouer le jeu du projet ", voire de se " prendre au jeu ". Alors, le but premier n'est pas d'apprendre, mais de réaliser quelque chose. L'apprentissage devient un " bénéfice secondaire ", qui se produira d'autant mieux qu'on s'en détache pour s'engager corps et âme dans une entreprise qui ressemble davantage à une pratique sociale extrascolaire qu'à un travail scolaire conventionnel (cours, exercices). Idéalement, un élève engagé dans un projet oublie qu'il est à l'école et qu'il est là pour apprendre et se concentre sur les obstacles à la réalisation du projet. Et c'est justement cet *oubli des apprentissages* qui les favorise : les élèves apprennent pour réussir (et non pour apprendre) ce qui crée un mobile moins durable mais souvent plus fort, désarmant en quelque sorte les tactiques éprouvées de résistance aux tâches scolaires classiques et aux savoirs scolaires sous leur forme canonique. Le métier d'élève consiste dans une large mesure à se protéger des demandes permanentes et souvent exorbitantes de l'école.

La démarche de projet change les règles du jeu et trouble les mécanismes de défense des acteurs. La réussite d'un projet digne de ce nom devient un enjeu fort pour les élèves. Ils apprennent pour réussir, pour tenir une promesse, répondre à des attentes, réaliser un désir. C'est ce que l'on peut appeler un processus de dévolution : le projet devient celui des élèves, ils y tiennent, ils tentent d'éviter la frustration, la déception, l'humiliation que représenterait un échec et de garantir au contraire les sentiments de maîtrise, de fierté, de solidarité, d'efficacité, d'intelligence qui accompagnent la réussite du projet.

Comme rien n'est simple, la dévolution accomplie du projet peut avoir des effets indésirables, voire pervers. Il peut y avoir *conflit entre deux logiques*, la logique de l'action et la logique de la formation. L'exemple le plus évident concerne la division du travail : un groupe efficace confie les tâches difficiles à ceux qui sont capables de s'en acquitter rapidement et sûrement. Il ne donne guère de chances d'apprendre à ceux qui en auraient besoin. Dans la vie sociale ordinaire, comme dans n'importe quelle bataille, n'importe quelle compétition, n'importe quelle action difficile, le désir de faire réussir l'entreprise l'emporte sur le souci de former les acteurs.

Lorsqu'il engage régulièrement ses élèves dans des démarches de projet, un enseignant a des attentes contradictoires ; il souhaite que les élèves jouent le jeu, s'impliquent dans le projet " comme si leur vie en dépendait ", passionnément et en vue de réussir ; et il souhaite en même temps que le projet soit une occasion d'apprendre et que l'on ne confie pas les tâches difficiles à ceux qui ont déjà toutes les compétences. Philippe Meirieu le souligne, il est rare que l'on confie le premier rôle d'une pièce de théâtre au bègue ou à un élève totalement incapable d'apprendre à le tenir dans le temps imparti. La recherche d'un compromis raisonnable entre logique de l'action et logique de la formation est délicate, l'enseignant navigue entre deux écueils, d'une part *scolariser le projet* au point de lui faire perdre toute dynamique, d'autre part accroître les égards en ne permettant de progresser qu'à ceux qui ont déjà un bon niveau.

Pour affronter ce dilemme, il faut savoir ce que l'on attend des démarches de projet.

Quels objectifs de formation ?

Cette question n'a pas toujours une réponse explicite et convaincante. Il arrive à de nombreux enseignants de s'engager occasionnellement dans une démarche de projet :

- soit à la faveur de circonstances extraordinaires, par exemple un mouvement de solidarité, une cause écologique ;
- soit dans des moments qui ne se prêtent pas au travail scolaire habituel, par exemple les moments qui précèdent les Fêtes de fin d'année ou d'autres événements qui créent à la fois une sorte d'ouverture et un climat propice à d'autres activités ;
- soit parce que la classe se trouve impliquée dans un projet développé à l'échelle de l'école ;
- soit encore à l'occasion d'une recherche ou d'un stage.

Conduire de temps à autre une telle démarche n'exige pas une très forte explicitation des vertus attendues d'un projet. Il suffit souvent qu'il offre une rupture bienvenue avec la routine scolaire, constituant une sorte de parenthèse, voire de récréation. Il n'est pas nécessaire alors de clarifier ce qu'on attend d'une telle démarche en matière d'apprentissages et de rapport au programme annuel. Il y a des moments dans la vie scolaire où une activité se justifie en elle-même, pas ses aspects ludiques, conviviaux ou insolites. On en attend éventuellement des effets sur le climat de la classe et la dynamique du groupe plus que des apprentissages scolaires identifiés.

Si l'on s'oriente vers une *pédagogie de projet*, qui multiplie les démarches de projet en cours d'année, on ne peut plus se contenter de considérer un projet comme une démarche " sympathique " ou " vivante ", qui " ne peut pas faire de mal " et à laquelle on ne demande pas de contribuer à des objectifs de formation précis.

Un enseignant qui engage régulièrement ses élèves dans des démarches de projets a plusieurs raisons de les connecter à des objectifs de formation explicites et importants :

1. Occupant une partie non négligeable du temps scolaire, durant toute l'année, les projets doivent s'inscrire dans le programme, apporter une contribution identifiable et respectable aux apprentissages visés.
2. Compliquant la planification, l'organisation et l'évaluation du travail scolaire, les projets, s'ils deviennent fréquents, doivent tenir compte des angoisses d'une partie des élèves, des parents ou des collègues, donc prouver qu'ils ne sont pas " du temps perdu ".

3. Conduire des projets en classe exige une prise de risque et un investissement plus grands que les démarches plus classiques. Cela n'est tenable, à moyen terme, que si les enseignants ont la conviction que ces démarches engendrent des apprentissages essentiels.

Les démarches de projet dans le cadre scolaire peuvent toutefois poursuivre des objectifs de formation assez variés. Tout dépend de la dimension du projet que l'on privilégie. J'ai tenté (Perrenoud, 2002) de dresser une liste provisoire des objectifs qu'on peut légitimement prétendre poursuivre en engageant les élèves dans un projet :

1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.
2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de " motivation ".
4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.
5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.
6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.
7. Développer la coopération et l'intelligence collective.
8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur.
9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.
10. Former à la conception et à la conduite de projets.

Je n'approfondirai ici que la première finalité. Cela ne signifie pas qu'elle est plus importante. Ni qu'on peut enfermer une démarche de projets dans une seule catégorie d'objectifs. Il est évident que toute démarche de projet, qu'on le veuille ou non, développe la coopération aussi bien que l'aptitude à concevoir et piloter des projets.

Disons qu'il serait raisonnable qu'un enseignant ait un objectif principal sans que cela l'empêche d'accueillir et même de favoriser au passage d'autres types d'apprentissage.

Démarches de projet et compétences

Si le développement de compétences n'est pas l'alpha et l'oméga des démarches de projet, il se pourrait en revanche que les démarches de projet soient des moyens indispensables si l'école veut développer des compétences. C'est plutôt dans ce sens qu'il faut entendre la centration adoptée ici : comme mettre la pédagogie de projet au service du développement de compétences.

Les enseignants acquis aux principes de l'école active n'ont pas attendu les curricula orientés vers les compétences pour conduire des projets avec leurs élèves. Sans doute ne visaient-ils pas toujours des compétences. Comme on l'a vu, on peut mettre les démarches de projet au service d'objectifs très divers, de la construction de savoirs au développement personnel et identitaire, en passant par l'exercice collectif de la décision et du pouvoir.

Lorsque la démarche de projet, sans être interdite, est laissée à l'appréciation des professeurs, elle attire en général des enseignants qui se sentent à l'aise dans ce registre, parce que fonctionner en projet leur semble politiquement et/ou pédagogiquement cohérent.

Dans un pays qui oriente le curriculum de l'éducation de base vers la construction de compétences, la situation est différente. Le travail par projets paraît nécessaire *dans toutes les classes*, même s'il n'est pas l'unique manière de développer des compétences.

Il ne s'agit plus seulement, alors, d'encourager des enseignants déjà convaincus à s'engager plus encore dans des projets. Il faut certes persuader certains d'entre eux que les démarches de projet gardent du sens lorsque le système éducatif les préconise et pas seulement comme forme de dissidence ou comme affirmation d'une pédagogie alternative et marginale. Le problème est réel : une partie de ceux qui ont ouvert la voie ne se reconnaissent pas dans les réformes qui leur donnent raison !

Cependant, l'enjeu majeur est ailleurs. Il est d'amener à la pédagogie de projet des enseignants qui ne la pratiquent pas, ne s'y sentent pas à l'aise et peut-être y résistent.

Dépasser les " situations de transfert "

Le souci du *transfert* des savoirs scolaires a conduit à proposer aux élèves des " situations de transfert ". Leur limite est qu'elles partent en général d'une notion, d'une connaissance ou d'une capacité et s'efforcent de les solliciter au-delà des situations d'exercice. Comme on propose en outre de telles situations à la fin d'un chapitre de géométrie, de biologie ou de géographie, les élèves n'ont guère de mal à deviner où leur professeur veut en venir. Ils se disent " Ah, mais bien sûr, c'est le théorème de Pythagore qu'il faut appliquer ", ou " C'est sûrement la notion de chromosome qu'il faut mobiliser, il a l'air d'y tenir " ou encore " C'est une question de courbes de niveau, on vient de les voir ".

Un projet - un vrai projet - n'est pas une situation de transfert classique. Il ne part pas des ressources à mobiliser, en cherchant une situation qui leur donnerait l'occasion de s'investir. Le projet s'ordonne à une intention à réaliser et c'est la mise en œuvre de cette intention qui engendre des tâches à accomplir, des décisions à prendre, des problèmes à résoudre.

On peut certes inscrire le projet dans un jeu de contraintes qui circonscrivent les tâches, les décisions et les problèmes. C'est ainsi que la production d'un journal imposera des tâches d'écriture, alors qu'un projet de construction forcera à mobiliser des savoirs mathématiques, géométriques et artisanaux. L'enseignant n'aura pas cependant un contrôle absolu sur les tâches engendrées par le projet. S'il recherche à tout prix ce contrôle, la dévolution du projet ne s'opérera pas. L'enseignant n'est pas maître non plus de la répartition des tâches entre élèves, pas plus que du niveau d'exigence fixé à chacune.

Vouloir transformer un projet en un parcours imposé serait absurde. Une pédagogie du projet invite l'enseignant à lâcher prise, à faire confiance au projet lui-même pour proposer des occasions de mobiliser des ressources. Il peut certes peser un peu sur la division du travail et moduler les obstacles, soit en proposant de fortes ambitions, soit au contraire en encourageant les élèves à faire un travail à leur mesure. Cette influence perd son sens si elle devient toute-puissance.

Cette perte de contrôle est censée favoriser une plus forte dévolution du projet aux élèves, donc une plus forte implication de leur part. Un élève moyen peut parfaitement vivre avec des problèmes non résolus, des exercices inachevés. Un projet devrait le conduire à un investissement subjectif plus important, parce que la réussite de l'entreprise le concerne au plus au point, parce qu'un échec serait *son* échec. L'un des problèmes

classiques est évidemment que ce sont souvent les élèves les plus avancés qui vivent le projet comme un défi personnel. Les élèves en difficulté peuvent y être aussi indifférents qu'aux exercices traditionnels. Certains exprimeront même une préférence marquée pour des tâches familières, bien délimitées, que l'on peut accomplir comme un automate, sans trop réfléchir et sans prendre de responsabilités.

Compte tenu des aléas de la participation aussi bien que du faible contrôle sur les tâches engendrées, il apparaît absurde de fonder des espoirs démesurés sur un unique projet. Travailler la mobilisation des acquis par des démarches de projet appelle des projets nombreux, divers, de tailles et d'orientations variées. Cela maximise les chances de travailler des acquis fondamentaux et de provoquer au moins quelques fois l'implication forte de chaque élève.

Cette approche exige, on le devine, une adhésion sans faille à l'idée que le rôle de l'école est d'entraîner la mobilisation des connaissances et des capacités pour créer de véritables compétences. Il ne suffit pas que les programmes le disent, il faut que les professeurs en soient convaincus et puisent dans leur propre expérience de vie l'évidence d'un *décalage* entre l'accumulation de ressources cognitives et la capacité de s'en servir pour agir.

L'un des atouts majeurs d'un professeur animant des projets est sa capacité d'observer les élèves au travail et de faire l'aller et retour entre leurs activités et certains objectifs de formation. Son travail consiste moins à influencer le cours du projet qu'à renforcer sa dimension réflexive. Plutôt que de s'épuiser à orienter le projet dans un sens particulier, l'enseignant ferait bien d'investir son énergie et son intelligence dans l'encouragement des élèves à une activité métacognitive et réflexive. C'est une façon d'équilibrer logique d'action et logique de formation : ne pas trop influencer l'action elle-même, mais pousser les élèves à se poser des questions sur leurs implicites, leurs craintes, leurs façons de raisonner, de travailler, de communiquer.

L'enseignant demeure un garant de la Loi et du Savoir, une personne-ressource, un leader d'opinion, un acteur assumant une part du travail. Il peut, sans renoncer à ces tâches, prendre par moments une posture plus distanciée et aider les élèves à prendre conscience de leurs fonctionnements, de leurs échecs et de leurs manques aussi bien que de leur réussite et de leurs compétences et connaissances.

Ce choix didactique est fondamental : il favorise un apprentissage à partir de l'expérience, la mise en mot, l'échange à propos des opérations effectuées et de leur face cachée. Il s'agit pour les élèves, à leur niveau, de penser leur propre pensée et leur propre action, de se regarder décider et agir et de tirer des enseignements de cette lucidité.

Le partage du pouvoir

Prendre conscience de son propre désir de pouvoir et le maîtrise n'est facile pour personne. Mais c'est essentiel pour un professeur. Il est responsable de la progression et de la sécurité de ses élèves et cela *l'autorise*, à fixer des limites, à donner des ordres, à énoncer des interdits. Or, il est difficile de savoir exactement à quel moment on exerce le pouvoir pour des raisons incontestables et à on l'exerce parce qu'on aime avoir le dernier mot et contrôler les opérations.

Nul n'est à l'abri de l'abus de pouvoir. La dévolution est une ascèse, dans un métier où l'on souhaite plutôt avoir la maîtrise des événements, sans d'ailleurs y parvenir constamment. Pour équilibrer ce désir de maîtrise et d'influence, deux garde-fous sont très utiles :

- Une forme de lucidité sur son propre rapport au pouvoir et à la jouissance qu'on éprouve à décider seul, voire à imposer une décision à autrui. Personne n'est insensible au pouvoir qu'il peut exercer, d'autant qu'il compense souvent de fortes dépendances, passées ou parallèles, dans d'autres registres. On dit souvent que les salariés les plus dominés dans l'entreprise peuvent devenir des tyrans domestiques. On pourrait se demander si l'autorité que subissent les enseignants, dans de nombreux domaines, ne les pousse pas à exercer la leur sans partage dans leur maigre sphère d'autonomie. Dans la culture professionnelle des enseignants, le pouvoir est une chose assez " sale ", dont on ne parle pas volontiers ; il est plus facile de nier sa propre volonté de pouvoir que d'en débattre.
- Une position claire sur la part, dans son projet d'instruire et d'éduquer, de sa volonté d'autonomiser l'apprenant. Dans *Frankenstein pédagogue* (Meirieu, 1996) montre que seule une volonté de donner à l'apprenant toutes les chances de devenir un sujet peut contrebalancer les bonnes et les mauvaises raisons de le façonner et de penser à sa place.

Il n'est pas sûr que la formation initiale et continue donne suffisamment d'occasion de réfléchir sur cette composante fondamentale du métier : le pouvoir. Or, il ne peut y avoir projet sans dévolution, autrement dit sans renoncement du professeur à décider de tout, des buts, du calendrier, des méthodes, des normes de qualité, de la division du travail, etc.

Il ne s'agit évidemment pas d'abandonner tout pouvoir, mais de partager certaines décisions, en particulier lorsqu'on vise une implication maximale des élèves dans un projet, qui doit devenir leur projet autant que celui de l'enseignant. Ce n'est pas d'abord une question de droits démocratiques, c'est une question de pédagogie et de didactique. Et il ne suffit jamais d'offrir naïvement du pouvoir. À l'école obligatoire, les élèves n'ont pas choisi d'être là et de s'instruire. Leur responsabilité est sans commune mesure avec celle des enseignants. Leur dire " Nous sommes sur le même bateau, vous êtes là pour apprendre, moi pour vous y aider, faisons de notre mieux ", peut friser l'escroquerie intellectuelle. Non, l'enseignant doit assumer le projet d'instruire, même s'il est droit d'essayer, par des moyens honorables (sans menaces, chantage ou séduction), de gagner l'adhésion des élèves.

Il peut en revanche ouvrir certains choix collectifs et formuler sa vision du *dilemme de la dévolution*. Dans une démarche de projet, il y a deux extrêmes dans lesquels mieux vaudrait ne pas tomber :

- soit cela reste le projet du professeur, les élèves y entrent pour lui faire plaisir ou éviter des sanctions, et rien d'intéressant ne se passe ;
- soit cela devient leur projet, qui leur plaît et les mobilise, au point que cette prise de pouvoir éloigne le professeur de son mandat et le met dans une position difficile par rapport à l'institution, aux parents, aux autres enseignants de l'école, au programme.

L'enseignant, dans une démarche de projet, vise donc en réalité une *double dévolution* :

- du projet lui-même, s'il ne vient pas spontanément et entièrement des élèves ;
- du souci de le rendre à la fois acceptable et formateur, dans le cadre du programme et de l'organisation scolaire.

Il s'agit donc de dire aux élèves : prenez du pouvoir, mais pas trop !

Collectiviser le dilemme n'est pas un truc infaillible. Il ne devrait jamais devenir une façon de faire porter la contradiction aux élèves et de les

culpabiliser. Mais l'intuition de base est importante : dans le métier d'enseignant, les contradictions seront d'autant plus vivables, pour le professeur comme pour les élèves, qu'elles seront explicitées, débattues et dans une certaine mesure assumées par tous.

Jusqu'à quel point peut-on collectiviser le dilemme, autrement dit attendre des élèves une solidarité sans faille pour affronter des contradictions qui ne sont pas les leurs ? Peut-être cela dépend-il de la compréhension, voire de la solidarité que manifeste l'enseignant envers des contradictions qui ne sont pas les siennes : venir en classe ou ne pas venir, écouter ou ne pas écouter, travailler ou ne pas travailler, participer ou ne pas participer.

L'une des fonctions du conseil de classe est de mettre des mots sur ces aspects du contrat pédagogique et didactique, de ne pas taire les divergences de position, de point de vue, d'intérêt, de ne pas exclure pour autant des arrangements équitables.

Les enseignants qui réussissent une double dévolution ne sont pas seulement d'habiles tacticiens. Dans leur rapport aux élèves, du premier au dernier jour de l'année, ils laissent transparaître qu'ils n'ont fondamentalement pas envie d'avoir raison tout seuls ! Ce qui confirme ce dont on pouvait se douter : une démarche de projet s'inscrit dans un rapport pédagogique qui la dépasse, la rend possible et lui donne son sens. Dévolution et partage du pouvoir : le dilemme n'est pas seulement au cœur de la démarche de projet, mais de toute pédagogie.

Réussir et comprendre

Même si l'enseignant maîtrise son rapport au pouvoir, il doit affronter un autre dilemme : naviguer à l'estime entre une logique d'action et une logique de formation, entre réussir et comprendre.

Idéalement, réussir et comprendre ne sont pas des idées antagonistes, on peut même avancer qu'il est indispensable de comprendre pour réussir. Dans la vie quotidienne, y compris le métier d'enseignant, si " ça marche ", on ne prend pas toujours le temps et l'on n'éprouve pas toujours le besoin de comprendre comment ça marche. Vermersch nous le rappelle :

En effet, comme Piaget l'a montré, la prise de conscience ne se déclenche guère que sous la pression des échecs et obstacles rencontrés par le sujet quand il cherche à atteindre des buts qui le motivent.

La cause de la conduite de prise de conscience est essentiellement extrinsèque au sujet, si dans sa confrontation à l'environnement il ne rencontrait pas d'obstacles qu'il puisse dépasser, la machine cognitive serait en panne ! Une première exploitation de ce fait a été de concevoir une pédagogie des situations qui crée les conditions pour rencontrer des obstacles cognitifs à la fois motivants, réels et surmontables. N'est un problème, en effet, que ce pour quoi un sujet peut et doit construire une solution (Vermersch, 1994, p. 84).

Sauf pour les acteurs qui manifestent une curiosité théorique intrinsèque, comprendre est une réponse à l'échec. Si l'on peut résoudre un problème sans " se casser la tête ", on le fait. Dans une démarche de projet, les échappatoires sont nombreuses :

1. On peut renoncer à affronter certains obstacles, tout n'est pas indispensable, tout renoncement ne compromet pas le produit final. La conduite de projet est toujours *opportuniste*, elle cherche la ligne de moindre résistance, comme des ingénieurs qui tracent une route dans un terrain difficile. L'action humaine " sensée " ne cherche pas la difficulté, elle l'affronte lorsqu'elle ne peut pas faire autrement. De plus, dans un projet, on calcule légitimement le rapport entre le coût du franchissement d'un obstacle et les bénéfices attendus.
2. La division du travail la plus intelligente (dans une logique de réussite) est de confier la résolution des problèmes difficiles à ceux qui ont le plus de moyens, les élèves les plus avancés, voire le professeur !

L'équilibre entre logique d'action et logique de formation ne se joue jamais une fois pour toutes, mais constamment, dans la réponse à des questions très concrètes.

Tableau des dilemmes d'une démarche de projet

<i>Questions classiques dans une démarche de projet</i>	Réponses dans unelogique d'action	Réponses dans unelogique de formation
<i>Qui prend l'initiative ?</i>	L'enseignant, si rien ne se passe spontanément	Les élèves, un vrai projet part

	ou pas dans le sens des apprentissages visés.	d'eux.
<i>Qui exerce le leadership ?</i>	Il est exercé " spontanément " par l'enseignant et les élèves qui en ont déjà le goût et les moyens.	On encourage à le prendre, au moins par moments, les élèves qui ont besoin de s'affirmer et de construire des compétences.
<i>Qui fait quoi ?</i>	La division du travail vise à utiliser au mieux les compétences existantes.	La division du travail vise à placer chacun dans sa zone de proche développement.
<i>Que faire lorsqu'on rencontre un obstacle cognitif ?</i>	On le contourne, autant que possible, pour ne pas perdre de temps.	Il est bienvenu et on prend le temps de l'affronter.
<i>Que faire lorsque la confrontation à un obstacle exige des concepts ou des connaissances difficiles à construire sur le vif ?</i>	On se débrouille avec les moyens du bord pour ne pas ralentir l'avancement et tenir le calendrier.	On suspend l'avancement du projet, on se forme pour revenir au projet avec de meilleurs outils.
<i>Que faire lorsque l'évolution du projet</i>	On le regrette, on fait un geste symbolique,	On s'arrête pour analyser

<i>marginalise certains élèves ?</i>	mais le souci d'avancer écarte toute véritable solution.	la situation et on propose des aménagements redonnant une place à ces élèves.
<i>Que faire en cas de conflit sur les options à prendre ?</i>	On cherche à dégager une majorité, on vote et on continue.	On cherche un compromis, sans perdants ni gagnants, pour n'exclure personne.
<i>Que faire si la dynamique s'essouffle, si une partie de la classe décroche ?</i>	Ceux qui y croient prennent en charge l'ensemble des tâches, sous le regard indifférent ou ironique des autres.	On renégocie avec l'ensemble, et le cas échéant, on renonce à poursuivre ou on redéfinit le projet.
<i>Que faire si l'évolution du projet éloigne des objectifs d'apprentissage initiaux ?</i>	On se dit qu'il faut continuer à tout prix, que la réussite prime sur les acquis.	On rappelle à une contrainte didactique, on aménage le projet en conséquence.
<i>Que fait l'enseignant ?</i>	Il est au centre de la démarche, tout s'organise autour de lui.	Il observe, conseille, joue le rôle de médiateur ou de personne ressource.

<i>Que se passe-t-il si le produit final n'est pas à la hauteur des attentes présumées des destinataires ?</i>	L'enseignant passe des heures à colmater les brèches, corriger les textes, suppléer aux manques.	Le groupe assume le risque ou met les bouchées doubles pour achever et parfaire le travail.
<i>Comment vit-on les problèmes rencontrés ?</i>	Comme des obstacles dont on ferait volontiers l'économie.	Comme des occasions bienvenues d'apprendre.
<i>Quel type de bilan fait-on à la fin ?</i>	On évalue la réussite, l'accueil du public, la satisfaction des acteurs.	On analyse la démarche, on cherche à expliciter ce que chacun a appris.

Source : Perrenoud, 1998.

Former des enseignants à la démarche de projet, c'est les préparer à repérer ces dilemmes, à les anticiper et à les traiter " au mieux ", en sachant notamment quand la dynamique du groupe autorise un " arrêt sur image " dans une perspective de formation et quand il faut faire le deuil de l'analyse pour maintenir le mouvement.

Piloter les projets en visant des compétences

Si la démarche de projet est mise au service du développement des compétences, cela induit certains choix prioritaires. L'enseignant doit notamment renoncer à saisir la moindre occasion de développer des savoirs nouveaux ; développer des compétences met l'accent sur l'entraînement à la mobilisation des acquis ; bien entendu, cette mobilisation met à jour des lacunes dans les savoirs et les techniques, des concepts mal compris, des

capacités fragiles ou absentes. La tentation est grande de remédier " sur le champ " aux manques et aux erreurs. Le professeur doit y résister, noter tout ce qu'il faudra reprendre dans un autre contexte, mais ne pas improviser des " cours de rattrapage " ou des " séquences d'appui ", qui ne pourraient que casser la dynamique du projet et en détacher encore plus les élèves en difficulté. Le professeur a donc le droit, lorsque certaines ressources cognitives font défaut et qu'il n'est ni souhaitable ni même possible de les construire *hic et nunc*, d'offrir son aide et de suppléer aux manques des élèves, aussi discrètement que possible.

Il doit aussi développer des savoir-faire de *pilotage* des démarches de projet :

- Orienter habilement le projet vers le développement de certaines compétences plutôt que d'autres ; cibler les démarches de projet, en jouant - subtilement - sur les limites, les ressources, les contraintes.
- Empêcher la marginalisation systématique des élèves les plus lents, maladroits ou inefficaces, neutraliser la propension des élèves les plus avancés à monopoliser aussi bien le leadership que les tâches complexes, ne laissant aux autres que des tâches ingrates et peu formatrices.
- Stimuler un retour réflexif et métacognitif sur l'identification des ressources mobilisées, leur mode de mobilisation et les obstacles intellectuels rencontrés par les élèves pour se servir de leurs acquis ; si les élèves n'éprouvent aucune *curiosité* pour le développement et le fonctionnement de leurs propres compétences. ils vivront comme une contrainte et une frustration toute concession à la logique de formation.
- Favoriser chez les élèves une vision du projet comme " épreuve " dans laquelle ils prennent la mesure de ce qu'ils savent et de ce qu'ils peuvent en faire dans une pratique sociale ; ce travail contribue à donner du sens aux savoirs scolaires comme outils de l'action.

Pour le dire autrement : on ne développe pas des compétences sans associer les élèves à ce projet de formation, sans clarifier avec eux l'articulation entre les ressources (capacités, connaissances, informations, attitudes) et leur mobilisation, sans créer dans la classe une culture réflexive et métacognitive.

Sans doute faut-il dire - mais c'est une problématique que je ne peux qu'indiquer ici - qu'une extension et une banalisation des démarches de projet supposent une coopération plus forte entre enseignants, un travail d'équipe, à la fois pour favoriser un échange sur les pratiques de projet et

pour rendre possible des projets d'envergure débordant les murs d'une seule classe.

Formation et organisation du travail

Vouloir mettre la pédagogie de projet au service du développement de compétences n'est pas une idée très originale. Les démarches de projets sont parmi les plus propices à la mobilisation des acquis. Il reste à expliciter de mieux en mieux les implications de cette option pour la genèse, le cadrage initial, le pilotage et l'évaluation des projets.

On ne peut y tendre qu'en faisant se rencontrer les courants d'école active et de pédagogie constructiviste, d'une part, les tenants d'un curriculum orienté vers les compétences, d'autre part. La rencontre n'est pas aussi facile à organiser qu'on pourrait l'imaginer, en particulier lorsque les artisans des pédagogies nouvelles se perçoivent du côté de l'émancipation des acteurs, notamment les plus opprimés, dans la tradition de Freire, et interprètent en même temps tout curriculum orienté vers les compétences comme un instrument d'aliénation des êtres humains au profit de l'économie néo-libérale.

À défaut ou en sus de cet improbable partage des savoirs entre militants de l'école nouvelle et professeurs de toutes obédiences projetés, parfois contre leur gré, dans un curriculum visant des compétences, il importerait que les systèmes éducatifs offrent des formations centrées sur la pédagogie et la didactique des compétences, et notamment sur le recours à des démarches de projet. De telles formations devraient notamment proposer :

- une réflexion sur le partage du pouvoir dans la classe et la dévolution de projets ; des outils de repérage des dilemmes et des contradictions de toute démarche de projet ;
- une méthodologie d'intervention en situation pour faciliter la prise de conscience et la démarche réflexive aussi bien que pour étayer la réflexion et l'action lorsque la complexité démobilise les élèves ;
- des outils plus pointus d'évaluation formative et certificative des compétences, et en particulier de repérage des ressources manquantes aussi bien que d'identification de ce qui empêche la mobilisation des ressources disponibles
- une réflexion sur les rapports entre démarche de projet et l'organisation conventionnelle du travail scolaire.

Ce dernier point dépasse ce que peut proposer une formation. Si une partie du curriculum exige des démarches de projet, il faut se demander comment rendre la forme scolaire plus compatible avec ce mode de travail. Il est sûr que la grille horaire standard, l'enfermement dans des espaces prévus pour des tâches papier crayon individuelles ou les procédures d'évaluation normative dissuadent nombre d'enseignant se de lancer dans des projets ambitieux.

Il ne suffira donc pas d'en appeler à l'ingéniosité pédagogique et didactique des enseignants. Les systèmes éducatifs qui ont orienté le curriculum de l'éducation fondamentale vers des compétences doivent accepter que ces orientations redéfinissent radicalement la nature du travail scolaire - le rapprochant du travail hors de l'école & emdash; et mettent donc en crise l'organisation classique des espaces-temps, mais aussi la répartition des pouvoirs, la délimitation des frontières et la gestion des risques dans l'école.

Références

Altet, M. (1997) *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF.

Bassis, O. (1998) *Se construire dans le savoir*, Paris, ESF.

Béal, Y. (1997) Projet personnel, projet collectif, in Groupe français d'éducation nouvelle *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté*, Lyon, Chronique sociale.

Bonnet, C. (1998) *Réussir des projets. Construire un avant-projet*, Lyon, Chronique Sociale.

Bordallo, I. et Ginestet, J. -P. (1993) *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette.

Boutinet, J. -P. (1998) *La pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chronique Sociale.

Boutinet, J. - P. (1993) *Le projet, mode ou nécessité ?*, Paris, L'Harmattan.

Boutinet, J. -P. (1993) *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2e édition.

Brousseau, G. (1994) Perspectives pour la didactique des mathématiques, in Artigue, M. et al. (dir.) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 51-66.

Brousseau, G. (1996) Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, in Brun, J. (éd) *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 45-143.

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

Clanché, P. , Debardieux, E. , Testaniere, J. (1994) *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

Construindo competências. Entrevista com Philippe groupe classe, Paola Gentile et Roberta Bencini, in *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31

Construire des compétences, tout un programme ! Entrevue avec Philippe groupe classe. Propos recueillis par Luce Brossard, *Vie pédagogique*, n° 112, septembre-octobre 1999, pp. 16-20

Courtois, B. et Josso, M. -Ch. (dir.) (1997) *Le projet, nébuleuse ou galaxie ?*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

CRESAS (1987) *On n'apprend pas tout seul ! Interaction sociales et construction des connaissances*, Paris, ESF.

Duny, A. (1996), Les contradictions de la démarche du projet collectif, émancipation ou manipulation ? In Groupe français d'éducation nouvelle, *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté*, Lyon, Chronique Sociale.

Étienne, R. , Baldy, A. , Baldy, R. et Benedetto, P. (1992) *Le projet personnel de l'élève*, Paris, Hachette (5^e éd. 2000).

Freinet, C. (1967) *L'Education du travail*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 4^e éd. 1967.

§Freire, P. (1974) *La pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.

Groupe Français d'Education Nouvelle (1982) *Agir ensemble à l'école, aujourd'hui la pédagogie du projet*. Tournay, Casterman.

- Groupe Français d'Education Nouvelle (1982) *Agir ensemble à l'école, aujourd'hui la pédagogie du projet*, Tournay, Casterman.
- Groupe Français d'Education Nouvelle (1996) *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale.
- Hameline, D. , Jornod, A. , Belkaïd, M. (1995) *L'école active*, Paris. PUF.
- Huber, M. (1999) *Apprendre en projet*, Lyon, Chronique sociale.
- Imbert, F. (1994) *Le groupe classe et ses pouvoirs*, Paris, Armand Colin.
- Jobert, G. (1998) *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Tours, Université François Rabelais, Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches.
- Jonnaert, Ph. (1993) *De l'intention au projet*, Bruxelles, De Boeck.
- Jonnaert, Ph. (1996) Dévolution versus contre-dévolution ! Un tandem incontournable pour le contrat didactique, in Raïsky, C. et Caillot, M. (eds) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, pp. 115-158.
- Labye, M. (1983) *Les ateliers pratiques de la pédagogie du projet*, Bruxelles, Labor.
- Lafosse, A. (2000) Pédagogie de projet : résistances cachées, *Cahiers pédagogiques*, n° 384.
- Le Boterf, G. (1979) *Le projet dans la formation en entreprise*, Paris, Ed. d'Organisation.
- Le Boterf, Guy (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation.
- Lemière, V. (1997) *Apprendre et réussir ensemble. Construire une communauté éducative*, Lyon, Chronique Sociale.
- Meirieu, Ph. (1996) *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF.
- Morissette-Pérusset (2000) *Vivre la pédagogie du projet collectif*, Montréal/Toronto, La Chenelière.

Perrenoud, Ph (1995) Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes, in Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan. pp. 73-88.

Perrenoud, Ph. (1995) Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?, *Pédagogie collégiale*. (Québec) Vol. 9. no 1. octobre. pp. 20-24.

Perrenoud, Ph. (1997) *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF (3^e éd. 2000).

Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF (2^e éd. 2000).

Perrenoud, Ph. (1997) Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école, in Sublet, F. (dir.) D'une discipline l'autre : quels dispositifs de formation pour aider à articuler savoirs transversaux et savoirs spécifiques ?, Toulouse, MAFPEN, pp. 79-97

Perrenoud, Ph. (1998) Cyberdémocratisation. Les inégalités réelles devant le monde virtuel d'Internet, *La Revue des Échanges* (AFIDES), Vol. 15, n° 2, juin, pp. 6-10

Perrenoud, Ph. (1998) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514

Perrenoud, Ph. (1998) *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (1999) Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?, *Pédagogie Collégiale* (Québec) Vol. 12, n° 3, mars, pp. 14-22.

Perrenoud, Ph. (1999) Raisons de savoir, *Vie Pédagogique*, no 113, novembre-décembre, pp. 5-8

Perrenoud, Ph. (2000) D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?, in Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 45-60

Perrenoud, Ph. (2000) L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?, in AQPC *Réussir au Collégial*. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal

Perrenoud, Ph. (2000) Le rôle de l'école première dans la construction de compétences, *Revue Préscolaire* (Québec), Vol. 38, n° 2, avril, pp. 6-11

Perrenoud, Ph. (2000) L'école saisie par les compétences, in Bosman, C. , Gerard, F. -M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41

Perrenoud, Ph. (2000) Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?, *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 9-22

Perrenoud, Ph. (2001) Compétences, langage et communication, in Collès, L. , Dufays, J. -L. , Fabry, G. et Maeder, C. (dir.) (2001) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck Duculot

Perrenoud, Ph. (2001) *Développer des compétences dès l'école ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Perrenoud, Ph. (2001) *Former à l'action, est-ce possible ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Perrenoud, Ph. (2001) *Le projet personnel de l'élève, une fiction ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2001) *Porquê construir competências a partir da escola ? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*, Porto, ASA Editores.

Perrenoud, Ph. (2001) Programas escolares orientados para as competências. O que fazer da ambigüidade ?, *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil) n° 23, Setembro-Outubro, pp. 8-11

Perrenoud, Ph. (2001) The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor, in Rychen, D. S. and Sagalnik, L. H. (dir.) *Defining and Selecting Key Competencies*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers, p. 121-149

Perrenoud, Ph. (2002) *A escola e a aprendizagem da democracia*, Porto, ASA Editores.

Perrenoud, Ph. (2002) Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?, *Éducateur*, n° 14, pp. 6-11.

Perrenoud, Ph. (2002) L'autonomie, une question de compétence ?, *Résonances*, n° 1, septembre, pp. 16-18

Perrenoud, Ph. (2002) *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, Ph. (2002) *Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Perrenoud, Ph. (2002) *Quels savoirs, quelles compétences mettre au service de la solidarité ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Perrenoud, Ph. , Gather Thurler, M. , De Macedo, L. , Machado, N. J. e Alessandrini, C. D. (2002) *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*, Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

Pradel-Pavési, C. et Réal-Douté, M. (1999) *Construire des projets avec les élèves*, Paris, Hachette.

Réseau Ecole et Nature. (1996) *Eduquer à l'environnement par la pédagogie de projet. Un chemin d'émancipation*, Paris, L'Harmattan.

Roegiers, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

ROPS (1992) *Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan.

Saint-Onge, M. (1996) *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Lyon, Chronique sociale et Laval (Québec), Beauchemin, 3^e éd.

Sauzède, J. -P. (1995) Que votre projet soit réaliste, surtout. *Cahiers pédagogiques*, n° 331.

Vassileff, J. (1991) *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Lyon, Chronique sociale.

Vassileff, J. (1997) *La pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chronique sociale.

Vermersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Vellas, E. (1996) Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple !, in Groupe français d'éducation nouvelle, *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté*, Lyon, Chronique Sociale.

Vial, J. (1976) *Pédagogie du projet*, Paris, INRP