

Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

2010

Réussir ou comprendre ? Mieux vaudrait réussir **et** comprendre, mais justement, une démarche de projet oblige à un exercice acrobatique d'équilibre entre deux logiques : le projet n'est pas une fin en soi, c'est un *détour* pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité, parfois au détriment des occasions d'apprendre. Comme le dit Philippe Meirieu, lorsqu'on monte un spectacle, ce n'est pas au bègue qu'on confie le premier rôle, alors même que c'est lui qui en profiterait sans doute le plus. La logique d'une représentation réussie contredit la logique de formation, pour une raison assez évidente : pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide. Lorsque la réussite de l'entreprise est en jeu, c'est prendre un risque que de confier des tâches à ceux qui ne les maîtrisent pas. Du coup, on les prive de la possibilité, selon la formule de Meirieu, « d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'ils ne savent pas faire ».

Ce n'est pas le seul dilemme. D'autres en découlent ou s'enracinent dans la profonde ambiguïté d'une démarche de projet. Le tableau annexé en donne quelques exemples. Que faire de ces dilemmes ? Ce sont de vraies contradictions, qu'on ne peut écarter par la simple réflexion, car l'analyse montre justement que, pour mieux aider à apprendre, on provoque une démarche qui a un autre objectif. Il y a donc un *conflit* entre un projet de formation et un projet d'action.

Il n'y a pas, face à une telle contradiction, de recette, mais au moins deux pistes :

1. Accepter la contradiction, la travailler, l'anticiper.
2. La faire partager aux élèves, ne pas la considérer comme l'affaire de l'enseignant.

Ce qui signifie qu'une démarche de projet devrait, si l'âge des élèves le permet, s'ancrer dans une réflexion sur les finalités et les démarches de la formation. Présenter une démarche de projet comme "allant de soi" ou la justifier simplement par la pratique, parce que les élèves se mobilisent, est une tentation compréhensible : au départ, c'est plus simple.

Toutefois, cela fausse le jeu : les élèves imaginent alors qu'on sort du contrat didactique, qu'on fait autre chose, que la règle du jeu est désormais de réussir. Ils savent certes qu'ils sont à l'école et que la logique de formation reprendra ses droits en marge du projet, pour

les autres activités. Mais ils peuvent imaginer que le projet ouvre une *parenthèse* dans le travail scolaire. Si l'enseignant entretient cette illusion, en incarnant seul la logique de formation, et laisse aux élèves la logique de l'action, il ne saura que faire lorsque la régulation de la démarche impose la confrontation des deux logiques ?

Mieux vaudrait viser, en quelque sorte, une *double dévolution* :

- du projet lui-même, s'il ne vient pas spontanément et entièrement des élèves ;
- du souci de le rendre formateur, dans le cadre du programme.

Tableau des dilemmes d'une démarche de projet

Questions classiques dans une démarche de projet	Réponses dans une logique d'action	Réponses dans une logique de formation
<i>Qui prend l'initiative ?</i>	L'enseignant, si rien ne se passe spontanément ou pas dans le sens des apprentissages visés.	Les élèves, un vrai projet part 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 marginalise certains élèves ?</i>	On le regrette, on fait un geste symbolique, mais le souci d'avancer écarte toute véritable solution.	On s'arrête pour analyser 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.