

## Que penser...

### ...de la pédagogie de projet ?

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2016

---

*La série « Que penser... ? » s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un.e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos.*

---

### Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

La pédagogie de projet est une manière particulière d'organiser des apprentissages et/ou de prétendre le faire : elle part de l'action, de la production, de la réalisation d'une œuvre généralement collective et destinée à un interlocuteur externe (classes voisines, parents, passants, correspondants, etc.), plutôt que de leçons à écouter et à mémoriser en dehors de toute occupation qui viendrait en perturber la réception. Dans les écoles, les enseignants et les élèves sont censés consacrer l'essentiel de leur temps à ce que les Grecs appelaient « le loisir de l'étude » (*skholè*), c'est-à-dire à la présentation et à l'appropriation de savoirs formels dont le rôle est de servir *plus tard* à vivre et à agir de manière autonome en société. Une leçon d'orthographe, de géométrie ou d'instruction civique tirent leur sens du fait que connaître des concepts comme celui d'*accord*, de *symétrie* ou de *démocratie* nous aidera à rédiger des textes, à dessiner des plans ou à défendre nos droits une fois que nous serons sortis de l'école. Les bons élèves le savent, ou ils acceptent d'apprendre ce qu'on leur dicte sans (trop) s'interroger sur l'usage espéré. Mais les autres – souvent peu coutumiers de ce rapport au monde plus ou moins distancé – ont besoin de sentir et de comprendre, pour persévérer, que les vérités auxquelles on les confronte leur donnent tout de suite du pouvoir sur leur vie et sur leur pensée. L'ordre didactique établi par un plan d'études ne leur appartient pas. Il n'appartient même pas à l'enseignant, qui doit le « suivre » en promettant à son auditoire qu'il finira bien par en profiter. L'ordre du projet veut inverser ce principe séquentiel, ou au moins réduire la durée des préalables : il rend les savoirs disponibles immédiatement opératoires, et incite à en acquérir d'autres en fonction des problèmes rencontrés. Une classe qui publie un journal, une autre qui construit une maquette et une troisième qui organise une élection s'approchent en somme de l'apprentissage fonctionnel, par immersion : comme « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », c'est aussi en écrivant, en calculant ou en débattant qu'on découvre, éprouve et automatise ces compétences savantes. En installant une imprimerie, un atelier ou un conseil des élèves dans ce qu'il appelait sa « classe coopérative », Célestin Freinet ne voulait pas qu'on y travaille *moins* mais qu'on y travaille plutôt *plus* et *mieux*.

qu'auparavant : parce que les besoins des projets et non l'arbitraire du programme donnaient aux apprentissages une authentique motivation.

### **À quoi sert la pédagogie de projet ?**

En réalité, un projet peut tour à tour suivre, précéder ou coïncider avec un objectif donné. Si une école monte une exposition sur l'évolution de la vie animale dans l'écosystème local, elle sollicite forcément ce qu'elle savait de la nature, du langage ou de l'utilité des titres et des images avant de se lancer dans l'aventure. Si elle découvre que le renard ou le blaireau prospèrent discrètement dans le quartier, elle peut apprendre des choses nouvelles sur le régime alimentaire des carnivores, la classification des espèces nuisibles ou les notions mêmes d'*espèce*, de *genre* et de *famille* dans la taxonomie zoologique. Et en montant les panneaux d'affichage, elle s'entraîne en direct à communiquer et à coopérer dans un but commun. Le projet sert tantôt à mobiliser des savoirs et des compétences déjà là, tantôt à buter sur une ignorance justifiant un surplus de formation, au passage à vivre une entreprise collective pour prendre l'habitude de collaborer, d'exprimer ses vues et de les négocier. Dans l'idéal, cette pédagogie du détour peut gagner sur plusieurs tableaux : un vrai public est visé ; les apprentissages formels sont finalisés ; le désir de bien faire est stimulé ; les ressources des élèves sont valorisées ; ils sont collectivement impliqués ; l'école est en lien avec son environnement et la vie des gens ; elle contribue à l'animation culturelle du quartier ; elle est mieux accessible aux parents ; les savoirs au programme ont un pouvoir immédiatement perceptible ; tous les élèves peuvent en prendre conscience à égalité. Tout converge pour démocratiser la diffusion de la culture : la biologie et l'éthologie ne sont pas réservées aux savants, elles peuvent intéresser les adultes autant que les enfants, elles peuvent même contribuer au débat public sur l'écoresponsabilité, le développement durable et la croissance du PIB. Lorsqu'Emile ne voyait pas le sens de sa leçon d'astronomie, Rousseau préconisait déjà d'y renoncer, de lui préférer une promenade dans les bois et de faire mine de s'égarer pour que le désir (raisonné) d'étudier les points cardinaux découle du besoin (spontané) de rentrer chez soi. Une instruction sans violence impliquerait en somme un détour par l'action habilement pensé.

### **Quels sont les risques de la pédagogie de projet ?**

Mais tout cela n'est-il pas trop beau pour être entièrement vrai ? On peut faire – et on a fait – en effet plusieurs procès à Rousseau et à Freinet. D'abord, tous les élèves n'aiment pas mieux les promenades à pieds que les leçons données au tableau. Ensuite, les moins conciliants sont au moins aussi difficiles à contenir dans les bois qu'entre les quatre murs d'une classe. Troisièmement, si toute explication demande d'abord une excursion, ne perd-on pas beaucoup de temps en louvoiements et en agitation ? Et enfin, tout ce temps qui manque ne favorise-t-il pas les élèves qui apprennent hors de l'école ce que l'école leur demande de savoir au moment des évaluations ? Monter des expositions ou observer la nature en imitant le travail des explorateurs et des scientifiques est peut-être séduisant, mais si le métier d'élève

consistait à agir « pour de vrai », en plein air et en se posant librement des questions, l'école perdrait l'essentiel de sa justification. Combien faudrait-il lire et rédiger de textes avant de comprendre par exemple que « l'escargot qu'elle a vu » ne s'orthographe pas comme « la limace qu'il a aperçue » ? Si l'enseignement a inventé des manuels de grammaire, d'arithmétique et de leçons de choses, c'est parce qu'il est souvent plus sûr et économique d'aller droit aux significations et aux règles à connaître, donc de présenter les savoirs aux élèves dans un ordre systématique et sur un rythme régulier plutôt qu'anarchique. Sinon, on court le risque de se payer de mots, de croire ou de faire croire qu'on donne des cours de français, de mathématiques ou de sciences naturelles alors que les connaissances de base restent invisibles parce qu'elles n'ont pas été et ne seront peut-être jamais explicitées. Quand deux élèves doivent rédiger à l'écran une fiche technique sur le comportement du pigeon, l'un tape souvent le texte que l'autre élabore et lui dicte en corrigeant au passage ses fautes d'orthographe : apparemment, la collaboration est harmonieuse et le projet bien lancé ; mais pour le reste, un élève se prépare au rôle d'agent dans un *call center*, l'autre à celui de directeur des ressources humaines ou de *leader* d'opinion le priant de s'exécuter. Il n'est guère étonnant, dans ces conditions, de constater que les pédagogies qualifiées de « directes », « explicites » ou « instructionnelles » se révèlent globalement moins inégalitaires qu'une tentative radicale et maladroite de subordonner tous les apprentissages scolaires à des projets que les élèves vivraient en permanence sur un mode non contraignant. La recherche en éducation montre d'abord que l'équilibre entre la présentation explicite des savoirs et leur mobilisation elle aussi systématique est complexe à assurer, ensuite que les solutions trouvées en pratique peuvent toujours se discuter d'un point de vue théorique, finalement que les extrêmes se rejoignent lorsqu'on raisonne par l'absurde : si les élèves ne font que produire des choses sans jamais être contraints de réfléchir, ils n'apprennent qu'à exécuter ; c'est le danger de l'activisme ; et s'ils écoutent le maître sans jamais devoir à leur tour agir comme il le fait, ils ne se forment qu'à répéter ; c'est le risque symétrique du verbalisme. Entre les deux écueils, il y a donc un espace à occuper, et peut-être un tri à faire entre les différents projets à privilégier.

## **Il y a projet et projet...**

Peut-on parler de la pédagogie de projet comme si tous les projets se valaient ? Logiquement non. Réparer la galerie technique d'une école primaire ou poser des panneaux solaires sur son toit sont bien des projets : mais la ferblanterie et l'électronique ne figurent pas au programme des premiers degrés. Préparer et offrir un goûter aux parents s'approche davantage des pratiques ordinaires : celles qui incitent à faire connaissance, à rédiger une invitation, à lire et à suivre une recette, à comprendre éventuellement ce que sont 200 grammes de farine et combien de fois on trouve cette quantité dans un kilo. Mais si l'on peut avoir le sentiment de « faire des sciences » en cuisinant, force est d'admettre que le glaçage et la cuisson des biscuits n'ont le statut d'objectifs que dans les écoles de pâtisseries. Dans l'enseignement de base, la production de la chapelure n'est qu'un prétexte pour viser des connaissances qu'on appelle *littératiées* : des unités *écrites* de signification qui demandent des explications, des manipulations et des exercices spécifiques pour être mentalement comprises et organisées. Ce

n'est pas dans l'urgence du pétrissage qu'on apprend aisément que 200 grammes s'écrivent aussi 0,2 kg, que 0,2 kg de farine n'occupent pas le même volume que 0,2 kg d'eau, ou que si 2 décilitres d'eau sont requis pour produire 15 biscuits, il faudra compter 1,3 litres pour un total de 100 pièces environ. Pour formaliser le système décimal et international de mesures en grammes, litres, mètres, secondes, etc., mieux vaut peut-être produire un tableau récapitulatif et une batterie de problèmes intéressants à résoudre en société (« sachant qu'il faut exploiter en moyenne 1,4 litre d'eau douce pour produire 1 kg de blé et 16,7 pour 1 kg de bœuf, mesurons combien la population du quartier économiserait de m<sup>3</sup> d'eau chaque année si elle réduisait sa consommation de viande rouge de moitié... »). Quand les élèves sont placés en situation de créer des ressources de nature académique (un glossaire mathématique, un mémento orthographique, un protocole d'expérience, une carte topographique ou une page wikipedia), ils ne pénètrent ni dans les mêmes savoirs ni dans le même rapport au savoir que lorsque ces instruments sont laissés aux marges de projets eux-mêmes pensés et conduits à l'écart de l'univers savant. Plus ces projets sont conçus comme des parenthèses, des relâches, voire des moments de récréation au milieu d'un quotidien scolaire jugé pour le reste fatalement rebutant, plus ils risquent en effet de pencher vers des manifestations sympathiques (la fête de printemps...), parfois même attendues (les bricolages de Noël...), mais si peu didactisées que les parents les plus impatients en viennent à demander aux enseignants si « le travail va pouvoir recommencer maintenant... ». Ce genre de malentendus peut bien sûr blesser les professionnels qui estiment les projets, d'une part astreignants pour eux, d'autre part formateurs pour les enfants. Mais il démontre que les critères de ce qui doit se faire et s'apprendre à l'école font rarement l'unanimité, et que toute pédagogie doit pouvoir, d'une manière ou d'une autre, se justifier. À ce titre, le projet n'est ni la panacée, ni le mouton noir auxquels on le réduit parfois en forçant ses traits : c'est une ressource pédagogique parmi d'autres, avec ses vertus, ses limites, au final une place qui dépend de la manière dont l'école articule théorie et pratique.

### En savoir plus :

Freinet, C. (1946). *L'École moderne française. Guide pratique pour l'organisation matérielle technique et pédagogique de l'École populaire*. F-Gap : Ophrys.

Perrenoud, Ph. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? *Éducateur*, 14, 6-11. URL : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_30.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.html)

