



La question du projet dans les "éducations à"

Vincent Charbonnier, Sabine Lavorel, Françoise Morel-Deville

► To cite this version:

Vincent Charbonnier, Sabine Lavorel, Françoise Morel-Deville. La question du projet dans les "éducations à". Les "Éducations à" : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif, Université de Rouen, ÉSPÉ de l'académie de Rouen, Nov 2014, Mont-Saint-Aignan, France. hal-01085038v1

HAL Id: hal-01085038

<https://univ-tlse2.hal.science/hal-01085038v1>

Submitted on 20 Nov 2014 (v1), last revised 7 May 2015 (v4)

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.

Colloque international

Les « éducations à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif

Université de Rouen & ESPE de l'académie de Rouen

Mont-Saint-Aignan : 17, 18 & 19 novembre 2014

Alors que le constat d'une crise de l'éducation alimente les débats médiatiques (doute des éducateurs et enseignants sur leurs missions, enquêtes internationales qui questionnent la qualité du service public...) et les propositions politiques de transformations (refondation de l'École...), il semble opportun de clarifier le phénomène communément qualifié d'« éducations à » dans la sphère francophone. Ce colloque vise à questionner ces éducations (à la citoyenneté, au développement durable, à l'information et aux médias...) tant dans leurs dynamiques d'émergence, que dans leurs implications de changement sur le plan éducatif et sociétal.

Plus largement, il s'agit de questionner les transformations induites par cette (ces) émergence(s) dans les systèmes éducatifs institutionnels et non institutionnels (École, mouvements d'éducation populaire, musées, associations). Ce questionnement, mené selon une orientation comparative visant à clarifier l'unité du phénomène ou son hétérogénéité, concernera les axes suivants [...]

Axe 2 : finalités et valeurs

Les finalités et valeurs qu'elles portent, explicitement ou implicitement, tant du point de vue de l'histoire des idées éducatives que de la philosophie de l'éducation. S'agit-il d'une résurgence de l'éducation morale ? De la dernière avancée d'un hygiénisme social ? D'une soumission aux valeurs, voire à l'idéologie majoritaire de l'économisme marchand ? D'un besoin renouvelé d'éducation en lien avec les *enjeux globaux* d'une mondialité assumée ? En phase avec l'urgence d'une transformation sociétale en cours ou à venir ? Comme levier d'émancipation et d'acculturation, *une autre École au sein de l'École*, devenant ainsi elle-même moteur du changement au sein de son territoire d'appartenance ?

Trame écrite de communication

La question du projet dans les « éducations à »

Vincent Charbonnier

Université Toulouse 2-Jean-Jaurès, Équipe de recherche sur les rationalités philosophiques et les savoirs (ERRAPHIS)

ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation, équipe Actualisation des connaissances des enseignants de sciences (ACCES)

Avec la collaboration de Sabine Lavorel et Françoise Morel-Deville

ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation, équipe Actualisation des connaissances des enseignants de sciences (ACCES)

Knowing is a process, not a product

J. S. Bruner

Du projet, qu'il est une expression de la modernité

L'idée de projet est constitutive de notre contemporanéité qu'elle soit moderne ou « post-moderne »¹. Sans, croyons-nous, exagérer, nous pouvons affirmer qu'il n'est pas d'activité humaine, qu'il n'est pas d'institution, fût-elle de peu (un service, une équipe, etc.), qui ne soit

Ce texte a servi de support à une intervention orale et certaines parties ont été omises ou recomposées sur le vif pour respecter le temps de communication imparti. Il s'agit donc d'un texte de travail, à prendre comme tel et à ne pas diffuser puisqu'il sera repris en perspective de sa publication dans les actes du colloque. Contact : vincent.charbonnier@etu.univ-tlse2.fr

1. J. Habermas (1981) a ainsi pu qualifier la « modernité » comme étant « un projet inachevé ». Pour une mise en perspective plus large, voir, du même auteur, *Le discours philosophique de la modernité* (1985/1988). Sur la « post-modernité », cf. J.-F. Lyotard (1979).

porteuse d'un projet ou qui ne soit elle-même *projet* (sans déterminant donc). Et d'ailleurs, n'entendons-nous pas souvent dire, de telle ou telle action visée, généralement de transformation, en particulier d'une organisation, qu'elle va être menée en « mode-projet », avec une forte empreinte de positivité (tout le monde y sera associé) et de progrès, sinon de progression, vers un mieux, un bonheur accessible. Aussi, le projet n'est-il pas (ou plus) seulement *une* mode (quoique...) mais plus sûrement *un* mode, c'est-à-dire une modalité, de notre existence, de notre « être-au-monde ». En disant cela, on songe évidemment à Sartre quand il déclare que l'homme ne se définit pas seulement par le projet, mais qu'il *est lui-même* projet, ceci devant être correctement compris, non pas comme une auto-fondation, le soliloque ontologique d'un sujet forclos, mais comme le fait que « l'essentiel n'est pas ce qu'on a fait de l'homme, mais, insiste Sartre, *ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui* » (Sartre, 1966/2006, p. 206).

Il demeure toutefois que la notion de projet est une notion diffuse et que, à la manière du dieu pascalien, le projet est « comme centre partout et circonférence nulle part ». Il est tout à la fois extrêmement répandu mais ses contours sont flous (mais pas inexistantes) : le projet *est* précisément *ce qui se dit* en plusieurs sens (significations), à l'instar de l'Être selon Aristote qui désigne simultanément *l'être de* et *cet être* en particulier.

Sans trop vite déflorer notre propos, la thèse que nous voudrions ici soutenir est que le projet est inhérent aux « éducations à » en raison d'une ambiguïté fondamentale. C'est que le projet peut en effet désigner soit une intention réfléchie, et donc projetée par un sujet (mais ce peut aussi être un méta-sujet, une collectivité), soit une demande ou l'exigence formulée par un sujet (mais plus sûrement une collectivité) sur d'autres sujets, une projection en somme, avec une nuance d'assujettissement dont la visée émancipatrice est rien moins qu'évidente.

De la sémantique du projet

Projet a pour première signification, historiquement parlant, de désigner l'« image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre, et plus spécialement encore, ce que l'on se propose de faire, à un moment donné. Dans une seconde signification, il désigne un « travail, [une] rédaction préparatoire, [un] premier état ». Le projet peut donc être défini comme une conduite d'anticipation, renvoyant d'une part à une capacité de se représenter l'inactuel – au sens aristotélicien de ce qui n'est pas encore en acte, qui est en puissance d'actualisation ou mieux, en potentialité d'être *ou* de ne pas être ² – et, d'autre part, à la faculté d'imagination d'un futur par l'élaboration d'une série programmée *a priori* d'actions selon une logique déterminée quoique sans repères éprouvés. Le projet, au fond, est une réalité « à deux versants » lesquels sont, comme le suggère J. Ardoino (1984/2000), simultanément complémentaires et contradictoires, constituant de la sorte une authentique réalité dialectique.

Un premier versant, à caractère axiologique, conduit J. Ardoino à formuler l'idée de « projet-visée », lequel est fait de référents philosophiques et culturels souvent traduits en finalité, buts et objectifs ³. Un second versant, à caractère plus praxique (ou pratique), qu'il nomme le « projet programmatique », se définit quant à lui « avant tout par sa rigueur, par son exactitude, par sa consistance logique » (Ardoino, 1984/2000, p. 143) et se manifeste dans la programmation justement d'actions à réaliser. Ces deux versants sont indissociables. À se focaliser sur l'un ou l'autre, au détriment de l'un ou de l'autre, cela revient à ruiner l'idée même de projet. Aussi, et comme le souligne justement F. Cros (2005, p. 791), le projet « vit

2. Il faut bien considérer que, chez Aristote, la puissance n'est pas seulement une « réserve » de l'acte, au sens d'un *non-encore* ou d'un *pas-encore* actuel, d'une *actualité* à venir en somme, mais bien une potentialité, une *puissance ontologique réelle*, de pouvoir être et de pouvoir *ne pas être*. Sur cette question, voir le livre Θ de la *Métaphysique* (Aristote, 2008, p. 295-317). Nous devons l'inspiration de cette remarque à G. Lukács (1986, p. 33 *sq.*).

3. Cf. J.-P. Sartre (1960/1985, p. 76-77) : « Pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui, même s'il ne se reconnaît jamais dans son objectivation [...] La conduite la plus rudimentaire doit se déterminer à la fois par rapport aux facteurs réels et présents qui la conditionnent et par rapport à un certain objet à venir qu'elle tente de faire naître. C'est ce que nous nommons *le projet*. »

de la tension de ces deux composantes : une part d'irréel et d'aspiration à laquelle s'adjoint une planification à horizon temporel séquentiel », c'est-à-dire un découpage en unités significatives et une programmation associée.

Désignant ainsi une action intentionnelle et programmée, le projet est tout aussi bien individuel que collectif, personnel que professionnel.

D'une complexification nécessaire

On voudrait cependant complexifier un peu les choses – ce qui ne veut pas dire les compliquer –, en pointant le fait que le terme « projet » est proche parent du terme « projection », puisqu'ils ont tous deux pour commune matrice sémantique le verbe *projeter*, « jeter en avant et avec force ». Un premier élément important dans cette définition réside dans le « avec force », impliquant ce fait que projeter n'est pas un acte passif (une action en passant) mais bien un acte *actif*, résultant d'une décision, réfléchie (et non pas seulement « réflexe »⁴). Un second élément réside en ce que le projet c'est non seulement : 1) ce qui⁵, de son propre chef dira t-on, *se projette*, au sens actif d'une intention ou d'une programmation d'action ou d'activité, émanant d'un individu ou d'une collectivité donc ; mais que c'est aussi 2) ce qui *est projeté* (au sens passif) par un tiers (individu ou collectivité-institution). Dans cette perspective, et tout particulièrement dans le champ éducatif, le projet peut alors s'entendre de manière consubstantielle, comme 1) un *se projeter*, « soi-même comme un autre » – pour ici exactement paraphraser P. Ricœur⁶ – *comme* un autre c'est-à-dire, *vers* ou *pour* un autre « soi » que l'on imagine ou que l'on se représente pouvoir être au terme d'un processus, éducatif notamment ; et 2) comme un *être projeté*, aux deux sens α) d'être le *résultat*, la *résultante* ou le *produit*, d'une intention, d'une programmation ou d'une action, d'un projet donc, et β) d'être le *support*, d'être, précisément, *su-jet* (*sub-jectum*) d'un *pro-jet* (*pro-jectum*), d'une intention, etc., autrement dit, d'être « sujet à », d'être *assujéti*.

C'est la raison pour laquelle – nous l'avons déjà dit et nous y insistons –, le projet est précisément *ce qui se dit* en plusieurs sens, le projet *est* ce qui possède plusieurs *sens* qui ne sont pas totalement réductibles à une seule signification. C'est également pourquoi, il nous semble, en définitive, que la véritable question (au sens de « problème philosophique ») du projet, et en particulier de la question du projet dans les « éducations à », n'est pas tant celle de la notion mais bien plutôt celle de *ses usages*⁷. Et cette polysémie, extrêmement suggestive, nous paraît tout spécialement imprégner les fonctions que peut revêtir le terme projet dans le champ éducatif en général, et dans les « éducations à » en particulier.

Du projet en éducation et de son institution

Avant d'en venir plus précisément à la question du projet dans les « éducations à », on voudrait faire quelques considérations un peu générales sur la notion de projet en ce qui concerne spécifiquement le champ et le lexique de l'éducation.

L'idée de projet n'y est en fait pas récente, puisqu'elle se repère dès le début du XX^e siècle à travers les expérimentations de l'« éducation nouvelle », de nouvelles techniques d'enseignement⁸. Dans cette perspective, le projet relève essentiellement de l'éducation et du

4. Le réflexe, tel qu'on a pu le définir après les travaux de Pavlov, relève plus de l'acte passif, au sens d'acte « irréfléchi », quoiqu'il soit en réalité un acte réfléchi mais tellement banalisé par l'habitude, c'est-à-dire approprié et incorporé par l'éducation, au sens d'un développement méthodique donné à une faculté ou à un organe. Au début d'*Émile*, Rousseau dit ainsi que « l'éducation n'est certainement qu'une habitude » ; cf. également Kant, 2004. Voir enfin la critique essentielle de Vygotski (1925/2003).

5. Celui ou celle, individu (personne) ou institution (collectivité).

6. Cf. P. Ricœur (1990) et, pour une première approche son entretien avec J.-C. Aeschlimann (1994, p. 23 *sqq.*).

7. Sur cette notion, voir la remarquable analyse de Y.-F. Le Coadic (1997, p. 22-23).

8. Pour une vue d'ensemble de la question, et entre autres travaux : D. Hameline *et al.*, 1995 ; F. Jacquet-Francillon, 2005 et A. Ohayon *et al.*, 2004.

didactique, au sens général, de « ce qui à rapport à l'enseignement », de son organisation et de ses visées (cf., par exemple, Vial, 1976).

Ce qui est plus récent en revanche, et qui nous intéresse au plus haut point, c'est l'institutionnalisation de la notion de projet dans le système éducatif français au début des années 1970 dans la longue foulée des événements d'un joli mois de Mai (1968). Sans excessivement rentrer dans les détails, disons simplement ceci. La notion de projet n'a pas d'abord été instituée comme telle, avec un grand « P » mais de manière plus usuelle ou plus banale, par « la bande » en quelque sorte, avec la « proposition », formulée dans les *Instructions officielles* de 1973, de consacrer 10% de l'horaire à élaborer avec les lycéens des projets autre que disciplinaires ou liés au programme (on aura noté qu'on se limite alors au lycée).

La première véritable institutionnalisation du projet nous semble être la création des « Projets d'action culturelle et éducative » (PACTE) en 1979 qui seront reformulés et amplifiés en « Projets d'action éducative » (PAE) en 1981. À cette première institutionnalisation a succédé une seconde, plus systémique, avec l'institution de la notion de « Projet d'établissement » dont la première occurrence apparaît dans un rapport ministériel consacré à la *Décentralisation et [à] la démocratisation des institutions scolaires* (France, 1982), plus connu peut-être sous l'intitulé de « Rapport Soubré », du nom de son rédacteur. Ce qui est remarquable et qui doit ici retenir l'attention, c'est l'étroit nouement qui est opéré de cette notion de « projet d'établissement » avec l'idée d'autonomie, pédagogique, administrative et financière, des établissements publics locaux d'enseignement – essentiellement ceux du second degré (collèges et lycées).

Et l'on sent bien, à la lecture du rapport (France, 1982, p. 14 *sqq.*) – qui va inspirer la politique dite de « Rénovation des collèges » à partir de 1983 – que l'idée d'autonomie est non seulement indissociable de celle de projet mais que cette idée d'autonomie est aussi sémantiquement très large. L'autonomie n'a pas qu'un sens technique de traduction des lois sur la décentralisation (1982) au niveau de l'administration de l'Éducation nationale, mais bien une signification éthique et politique extrêmement forte, d'accorder aux individus, et pas seulement aux institutions (ou plutôt à celles-ci – souvent désignées par le vocable générique de communautés éducatives –, et, par voie de conséquence, aux individus qui la composent), la capacité de *se* conduire sans être sous la totale dépendance d'autrui, de s'auto-gouverner, de se projeter en somme ⁹.

De la personnalisation du projet

Cette institutionnalisation de la notion de projet dans le tissu politique et administratif du système éducatif français est importante et même décisive. Par le fait qu'elle constitue d'abord, selon nous, le point de départ d'une évolution et d'une transformation profondes de la notion de projet comme, au reste, du système éducatif, selon la double perspective d'un élargissement *du projet* à l'élève comme sujet « élargi » et d'un déplacement de l'attention *sur le projet* de l'élève. Par le fait ensuite que c'est ce double mouvement qui ouvre le principe formel « des éducations à » dans le champ éducatif, indépendamment de leurs contenus concrets (qui relèvent d'autres causes).

Un *élargissement*, ou mieux une *dilatation* de la notion de projet. En raison de cette autonomisation croissante, le projet s'est (ou a été) de plus en plus « personnalisé », sa dimension *personnelle* a été de plus en plus prédominante du *projet* même de l'élève. De plus en plus en effet, il s'agit moins, sinon plus du tout, du projet de l'institution (scolaire) en tant que telle (quoiqu'il soit régulièrement rappelé en termes génériques-médiatiques, affirmant que « l'école

9. Le référent historique, philosophique et politique en la matière, est naturellement Condorcet avec, entre autres, ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791/1994). Cf., dans le premier mémoire par exemple (*op. cit.*, p. 62), ce propos, emblématique : « celui qui ne sait pas écrire, et qui ignore l'arithmétique, dépend réellement de l'homme plus instruit, auquel il est sans cesse obligé de recourir. Il n'est pas l'égal de ceux à qui l'éducation a donné ces connaissances ; il ne peut pas exercer les mêmes droits avec la même étendue et la même indépendance. »

est l'école de la République... »¹⁰), ni même de l'établissement, mais bien du projet *de l'élève in personam*. Il n'est alors pas interdit d'affirmer qu'il n'est pas, qu'il n'est même plus de projet possible, qui ne soit pas *personnel*¹¹ ou, de manière plus objectiviste, qu'il n'est plus de projet possible qui ne soit *individuel* (ceci allant de pair avec la « faillite » de ce que J.-F. Lyotard a pu nommer « les grands récits » collectifs d'émancipation). Pour le dire d'une autre manière, quand la notion de projet est rapportée à un sujet apprenant, qu'il soit un enfant (l'élève dans le cadre de l'éducation scolaire) ou un adulte (dans le cadre de la formation professionnelle), il est remarquable de constater qu'y est toujours associé le qualificatif de « personnel ». Tout projet éducatif ou de formation est, et *doit être*, personnel, intimement personnel même, ou alors il n'est pas. La dimension personnelle du projet enveloppe la notion même de projet.

On notera enfin, l'inflation récente, dans le *lexique institutionnel* de l'éducation, de la notion de « projet-personnel » (de « projet-personne » ?), comme un syntagme d'un seul tenant qui dénote une personnalisation et une individualisation tous azimuts du projet quand il s'agit de l'élève, inflation que l'on peut à bon droit estimer excessive et, à tout le moins, problématique (cf. Monceau, 2006). Ce qui est remarquable, et qui doit nous interroger par ailleurs, est le fait que cette inflation est fortement présente dans le champ de la « difficulté scolaire », qu'elle soit « sociale » ou « métabolique », en précisant toutefois que la « déficience », essentiellement organique (métabolique) est, pour les humains, toujours d'emblée socialisée (cf. Wallon et Vygotski), ce qui est d'ailleurs la raison même de sa qualification, puisque cela suppose le rapport à une norme de jugement.

Le projet ne concerne alors plus seulement l'organisation de l'enseignement et des apprentissages mais l'élève *in toto* en tant qu'il est aussi une personne. Et s'il est une personne, c'est qu'il n'est pas réductible à une individualité ou à une subjectivité épistémique ou cognitive. C'est qu'il n'est pas, pour le dire encore autrement, réductible à un « simple » sujet apprenant et pour cette raison uniquement assujéti à la Raison et/ou à la rationalité cognitive-scolaire. S'il est une personne c'est qu'il est aussi membre d'une collectivité plus large, extra-scolaire en tout cas, de langue, de culture, d'histoire, etc.

Dès lors, quand on parle de projet de l'élève, il faut également l'entendre comme une projection du projet *sur* l'élève, en extériorité donc. Or aujourd'hui, l'injonction est non seulement l'injonction *du projet* – car tout doit être « projet », nous vivons dans l'air/l'ère du projet, nous sommes toujours « en-mode-projet » –, mais aussi l'injonction *au projet*, car nous devons nous projeter, il faut que, nous devons *avoir* un projet... Dans cette optique, le projet apparaît alors plutôt comme une *projection*, par la société, sur l'enfant en tant qu'il est un élève, d'un projet qui l'inclut en même temps qu'il le dépasse. L'élève est ainsi projeté, en dépit de lui, et peut-être aussi parfois contre lui, par la société, via l'institution, dans son futur d'adulte,

10. Affirmation ambiguë toutefois, puisque l'école apparaît tout à la fois comme l'institution de la République, au double sens de sa genèse – c'est par l'École que *s'institue* la République – et de son résultat – l'École est l'institution *républicaine* par excellence.

11. On pourrait toutefois s'interroger sur cette « personnalisation ». N'est-elle pas que lexicale ? L'importance croissante de la personnalisation et de ces dérivés (personnalisation notamment) nous semble d'abord être, celle, lexicale, de l'adjectivation, qui du projet, qui de l'action, etc., au détriment de la dimension réellement personnelle, disons substantiellement personnelle – personnaliste en référence à la doctrine éponyme de E. Mounier – de la personne. Qu'en définitive, l'inflation de l'adjectif « personnel » et de ses dérivés que l'on constate aujourd'hui est une forme d'intensification normative, au sens clairement péjoratif de l'injonction prescriptive mais corrélative d'un appauvrissement conceptuel de la notion même de personne. Cf. les remarques de Monceau, 2006. Cf. aussi ce que dit F. Jacquet-Francillon dans son texte « L'enfant comme personne » *apud* Ohayon, 2004, p. 42-43 : traduction de normes dans la pédagogie de l'idéal de la personne humaine : 1/ désignation dans l'enfant d'une *personne privée*, i. e. « un individu autonome, responsable de ses actes, titulaire de ses pensées, pouvant entrer de ce fait dans les procédures juridiques et politiques adaptées par la pédagogie, comme une sorte de jeu sérieux, à l'univers éducatif et à ses buts éthiques, et qui sollicitent les opinions particulières » ; 2/ « une norme assure que la *personnalité* de l'enfant, supposée connaissable, doit être valorisée dans ses penchants explicites et implicites, y compris sociaux et culturels [...] l'enfant assume diverses modalités d'« expression libre », selon la formule consacrée de Freinet [...] Il n'est plus seulement un individu mais une *conscience* [...] C'est ainsi que l'élève est incité non seulement à se poser en personne mais aussi à affirmer une personnalité, laquelle constitue dans notre morale la valeur la plus haute et la plus respectable de l'humanité. ». Il faudrait envisager la question sur un angle plus large, et plus intégrateur, en y associant le point de vue de la psychologie culturelle *lato sensu* : P. Malrieu, en référence à H. Wallon, I. Meyerson (son colloque sur la notion de personne) et enfin et aussi Vygotski et Bruner bien sûr.

de citoyen-sujet, un futur qui demeure par principe toujours un peu contingent ¹². L'élève est en quelque sorte ré-institutionnalisé, par l'école, comme un proto-sujet politique, comme le futur citoyen qu'il devra ou qu'il aura à être – nous touchons ici le problème de la dévolution ¹³ sur lequel nous reviendrons *in fine*.

Un *déplacement*. Cette dilatation de la notion projet qui englobe désormais la personne de l'élève, est simultanément un déplacement de la focale sur l'élève et son projet ou plutôt, puisque le projet se pense dans le temps et l'espace, sur sa projection en tant que *l'élève n'est pas seulement qu'un élève*, qu'il est plus large que cela, qu'il est un individu-sujet social, politique, culturel, économique aussi. Ce sujet « élargi », à aussi entendre au sens figuré du terme, de sujet *libéré, désincarcéré*, c'est le thème de l'élève-citoyen dans l'espace-temps scolaire, futur citoyen de plein exercice de la République, qu'il devra ou aura à être. Cette focalisation, qui est à sa manière une relocalisation de l'action éducative ¹⁴, se développe sous la forme d'une dévolution de la construction de ses savoirs, scolaires disons, par des savoir-faire (savoir-*quoi*-faire, savoir-*que*-faire, savoir-*comment*-faire) extra-scolaires de l'élève-sujet assujetti ¹⁵ en un sens, à sa dimension sociale.

Du projet dans les « éducations à », qu'il est une forme de dévolution

Au fond, la problématique du projet dans les « éducations à » nous semble précisément gésir en cette intersection où le projet n'est plus seulement un élément organisationnel d'un dispositif pédagogique, un élément de l'organisation didactique des apprentissages, mais aussi un élément institutionnellement plus large, social et culturel, à caractère axiologique ; les deux valences du projet, son ambiguïté, projet de l'élève/projet institutionnel se loge ici.

Cela veut dire, par conséquent, que, dans le cadre des « éducations à », l'élève est sollicité, non pas seulement comme un simple élève mais plus largement comme un sujet, c'est-à-dire, comme un quasi « citoyen » (avant sa « majorité politique » donc, culturellement déterminée), avec ses savoirs et ses savoir-faire inhérents, comme un élève « élargi » au sens indiqué plus haut. Cela nous semble être le cas dans le cadre des « éducations à » et tout particulièrement celle relative à l'environnement et au développement durable (E-EDD). Dans ce cas spécifique, il nous semble que l'élève n'est pas seulement sollicité comme élève mais bien plutôt, et même prioritairement, comme un élève « élargi », c'est-à-dire comme un sujet social et, en l'occurrence, politique, comme le futur citoyen politique de sa collectivité politique d'appartenance (pour ne pas restreindre la communauté à celle du sang et à la filiation, pour ne pas la naturaliser en somme), et plus largement encore citoyen de l'humanité concrète.

Ce qui est donc sollicité chez l'élève, ce sont ses savoirs et ses savoir-faire – ses « compétences » pour utiliser le terme désormais consacré – de citoyen, qu'il est déjà toujours un peu en tant qu'élève (on songe ici à l'idée durkheimienne, jamais véritablement démentie au fond par l'institution, notamment scolaire, de l'école comme étant une petite société),

12. On peut y déceler une forme tout à fait subtile de *réification*. Pour un état contemporain de la question, voir le bel ouvrage collectif de V. Chanson, A. Cukier & F. Monferrand (2013).

13. Au sens « étendu » et usuel de ce qui est transmis, cédé d'une personne à une autre et qui fait naturellement signe vers le concept élaboré par G. Brousseau (1998) dans le cadre de sa « Théorie des situations didactiques », sur laquelle nous reviendrons *in fine*.

14. Cf. le thème de « l'élève au centre » qui a suscité tant de débats et de gloses – au sens premier et non péjoratif d'explicitations et d'interprétations critiques. Hormis les références déjà évoquées et parmi d'autres possibles, on lira avec intérêt le texte de P. Rayou (2000).

15. Au plan strictement philosophique, et spécialement la philosophie occidentale, la question du sujet avec toutes ses ramifications lexicales (subjectivité, soi, etc.) et sémantiques (assujettir par exemple) est une question « lourde ». Dans une bibliographie pléthorique, et outre les références d'ores et déjà indiquées dans le texte, nous indiquerons seulement et par ordre chronologique : le fameux article de G. Canguilhem (1967) rendant compte du livre de M. Foucault *Les mots et les choses* (paru en 1966) ; l'ouvrage de M. Frank (1988) où le terme allemand *Individualität* est étonnamment rendu par « sujet » et l'ultime numéro de la revue *Cahiers confrontation* (1989), précisément consacré à la question du sujet. Nous y ajouterons, pour finir, les derniers travaux de M. Foucault, en particulier ses cours au Collège de France ainsi que ceux de V. Descombes, notamment son *Complément de sujet* (2004).

compétences donc qui ne s'exercent pas uniquement ni strictement dans le cadre scolaire mais qui l'excèdent.

Spécialement dans le cas de l'E-EDD, où la question posée est bien celle, éminemment politique, de la préservation de l'avenir, de la planète, notre planète (notre bien censément commun), largement menacée par l'entropie d'une certaine forme d'anthropisation, indissolublement liée au mode de production capitaliste et aux formations économiques de la société qu'il engendre, responsables de ce désordre croissant et majorant. La question qui est donc posée aux élèves-sujets, est celle d'une appropriation réflexive, d'une prise de connaissance et d'une construction de savoir, du fonctionnement des problèmes engendrés par l'activité humaine et de ses conséquences sur lui-même (l'homme est un milieu) et ses milieux de vie (puisque nous demeurons, au plan strictement zoologique, des animaux certes singuliers mais des animaux quand même). C'est donc à l'élève en tant qu'il est aussi un « futur » citoyen que l'on s'adresse.

Dans ce cadre, la dévolution à l'élève est tout à la fois complexe et compliquée. Complexe parce qu'elle est double ou mieux, bifide. Elle se réfère d'une part à l'intention pédagogique et surtout didactique qui anime l'enseignant qui est garant du cadre théorico-pratique de l'enseignement et, d'autre part, elle se réfère à une forme de projection sur l'élève à qui l'on demande, via l'enseignement, de prendre en charge une réflexion qui excède sa simple position de sujet scolaire. Compliquée ensuite, parce que cette « *projection sur* » (en extériorité) se convertit en demande implicite de projection ou d'auto-projection de l'élève par lui-même, qui doit alors s'anticiper (et du coup également s'émanciper) comme sujet politique de plein exercice, de se porter au devant finalement du monde en train de se (dé- ?)faire ¹⁶.

Des « éducations à » comme syntagme original

La question du projet dans les « éducations à », spécialement dans le cas de l'EDD, résulte directement de cette dévolution ambiguë faite à l'élève-sujet, qui identifie selon nous des intentions et des visées différentes, même si elles ne sont pas nécessairement contradictoires. Cette ambiguïté, nous la retrouvons dans le syntagme, étonnant quand on y réfléchit un instant, d'« éducation à ». La encore, l'éducation est aussi ce qui se dit en plusieurs sens ¹⁷. Dérivé du verbe éduquer ¹⁸, le substantif éducation désigne d'abord : 1) la « mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain » mais aussi « ces moyens » et enfin les « résultats obtenus grâce à eux ». Par métonymie, éducation désigne la « connaissance et la pratique des usages de la société » ; il désigne ensuite 2) le « développement méthodique donné à une faculté, un organe », pourvoyant donc une nuance d'exercice et 3) l'« art d'élever (certains animaux) » avec la nuance de domestication.

On notera également que le terme éducation est généralement adjectivé (éducation moderne, méthodique, etc.) et ne « possède » de compléments de détermination, spécialement de nom, que pour introduire une nuance d'appartenance ou de dépendance (l'éducation des filles, etc.). C'est systématiquement le cas pour l'éducation au sens 2 (éducation des réflexes, etc.) et au sens 3 (l'éducation du chien, etc.). Dès lors que et comment penser le sens la préposition « à » dans l'expression « éducation à » et plus largement le complément de

16. Revenu parmi nous Rousseau ne serait-il pas furieux de voir que, d'une certaine façon, notre société demande précisément à l'enfant de ne plus l'être vraiment, de s'anticiper comme l'adulte qu'il sera ? On notera, au passage, ce renversement inédit, qui en focalisant la notion de projet, annule la différence de l'enfant à l'adulte et semble faire de l'enfant, un adulte en réduction ; ou comment le puéro-centrisme semble de fait s'annuler par cette formalisation du projet, quand bien même il déclare le soutenir.

17. Sans rentrer ici dans les détails de la réflexion sur ce qui fait le propre de l'homme, c'est un fait que le langage, et la pensée qui lui est consubstantielle, sont des marqueurs ontologiques essentiels de différenciation d'avec les animaux. Sur cette question, voir, selon des perspectives divergentes, Cassirer, 1975 et Marx & Engels, 1976 ainsi que Vygotski (1934/1997), qui a notre faveur.

18. Le lexicographe (P. Robert) remarque : « *Éduquer*, malgré sa formation régulière (lat. *educare*) est mal reçu jusqu'au XIX^e siècle. Littré écrit en 1864 qu'*éduquer* "qui est correct, et qui répond à éducation, n'obtient point, malgré tout cela, droit de bourgeoisie" ; le *Dictionnaire général*, vers 1900, le qualifie de "populaire" et certains dictionnaires de "familier". Bien au contraire, le mot est aujourd'hui plus recherché et moins courant qu'élever. De bons écrivains l'emploient dès le XIX^e siècle. »

détermination qu'elle introduit ? La principale difficulté réside dans le fait que la préposition « à » est non seulement extrêmement fréquente dans la langue française mais que sa polysémie est irréductible. Du latin *ad*, exprimant la direction, le mouvement vers un lieu ou vers une personne, la préposition correspond au datif et au génitif classique et, par extension, elle exprime le moyen, la manière, le rapport.

Si nous prenons l'expression « Éducation à l'environnement et au développement durable » (E-EDD) par exemple, qui est sa dénomination officielle, il paraît assez clair que la relation entre l'éducation et l'environnement n'est pas un rapport d'appartenance, ni même d'inhérence de l'un (l'environnement) à l'autre (l'éducation). En revanche, on peut estimer que la préposition introduit un complément circonstanciel de *manière*, de *moyen* ou encore de *cause*. Nous retiendrons ici deux valeurs sémantiques circonstancielles de la préposition « à » : 1) *le moyen* : c'est-à-dire que l'environnement et le développement durable sont des moyens de l'éducation, que c'est *par l'action de* ou *grâce à* ces derniers, que l'action/opération éducative est menée ; 2) *la conséquence, la fin, le but, l'effet, le résultat* : c'est-à-dire que l'environnement et le développement durable sont la fin ou la visée de l'action éducative, qu'il s'agit donc, comme le rappelle d'ailleurs sa première dénomination institutionnelle de cette « éducation à », d'une éducation *pour* l'EDD.

Il nous paraît difficile de trancher entre les deux valences sémantiques parce que, fondamentalement, la notion de projet se loge en chacune des deux et dans le « jeu », au sens mécanique d'un « espace » dans un dispositif, de ces deux valences, qui sont à la fois distinctes et reliées. *Il me semble même que l'E-EDD est la tresse (textile et/ou kératine) de ces deux valences.*

Du projet comme buissonnement : l'exemple de Graines d'explorateurs (GE)

Concrètement, dans un dispositif pédagogique comme GE par exemple, on est confronté à une ouverture et à une multiplication des situations didactiques. Il s'agit donc, comme nous avons pu le qualifier naguère, d'un dispositif « buissonnant ». Buissonnant de manière interne au sens où, en dépit d'une distribution des projets en deux grandes thèmes (suivi d'expédition et biodiversité locale), tous ont bénéficié d'une réelle autonomie pédagogique et didactique : les enseignants ont toujours eu la main dessus et le « centre du dispositif » n'a jamais formulé de recommandation précise qui fut d'ordre didactique ou pédagogique, mais uniquement un « cahier des charges » assez souple au demeurant, et à dominante plutôt technique. Chaque projet mené dans le cadre du dispositif était donc réellement singulier.

Dans le concret de certains dispositifs, on discerne bien que beaucoup de projets ont d'abord consisté en une volonté de « décroisement disciplinaire », sous la forme de l'interdisciplinarité (un thème est irréductible à sa un seul champ disciplinaire et ne peut être investigué ou construit par un seul et unique champ ou selon une seule et unique logique disciplinaire), ou sous la forme de la pluridisciplinarité, c'est-à-dire, l'approche disciplinaire plurielle et cohérente d'un même thème ou objet.

On peut voir également que, s'agissant de questions liées à la biodiversité et à l'environnement, celles-ci offrent des occasions, explicitement pensées comme telle, de repenser le cadre scolaire dans une visée clairement didactique, d'élargir l'espace scolaire en dehors de son périmètre habituel en cherchant à construire une dévolution au sens étroitement didactique du terme cette fois (Brousseau, 1998).

De quelques interrogations provisoirement finales pour élargir le questionnement

Du coup la question se pose : scolarisation de questions vives ? Ou socialisation de questions vives *via* l'école ? Ou bien encore les deux ?

Question de l'organisation des savoirs et de leur écologie, pour éviter des déséquilibres majorants.

À trop ouvrir l'espace scolaire au bruit du monde, on brouille les différences nécessaires et on redéfinit la relation de l'école à l'égard de l'espace politique social, sur le mode d'une dépendance subtile.

On cherche comme à gagner du temps, parce que le temps c'est de l'argent, urgentisation de l'école. Contre Rousseau pour qui l'école c'est perdre du temps. Voir aussi ce qu'il dit à la fin du 1^{er} *Discours sur les sciences et les arts* : « Les hommes sont pervers ; ils seraient pires encore, s'ils avaient eu le malheur de naître savants. » Contre le complexe de Minerve, souhaité par Descartes (naître tout armé de la cuisse de Jupiter), contre l'augustinisme de l'enfance pêcheusesse (cf. Bossuet, « l'enfance est la vie d'une bête » et aussi la « méfiance » durkheimienne à l'égard des enfants scolarisés dans laquelle on ressent cet augustinisme). Volonté démiurgique de l'humanité, qui veut combler sa finitude par l'investissement du projet ?

Cette dévolution pose la question de la maîtrise pédagogique et didactique *de et par* l'enseignant des processus d'apprentissage engagés dans les « éducations à ». Dans cette optique, une confrontation féconde avec la théorisation de Guy Brousseau est à mener. D'abord parce que sa thématisation et sa théorisation sont évidemment marquées par le lieu de leur genèse (ce que ne conteste d'ailleurs nullement GB), qui est celui de l'enseignement des mathématiques dans le primaire. Il faut donc décontextualiser, y compris sa modélisation théorique, pour la recontextualiser au niveau des phénomènes que l'on veut appréhender au niveau des « éducations à ».

Au-delà de cette interrogation proprement didactique et pédagogique, il faut également s'interroger sur le sens et la fonction des « éducations à » en tant qu'elles expriment, à leur niveau, l'investissement de forme de la société, qui en voulant désanctuariser et déinsulariser l'école de la société (qui pose incidemment la question de la mesure et de la teneur, effectives et réelles de cette sanctuarisation/insularisation de par le passé et ses *réquisits* politiques, culturels, scolaires, etc.), conduit à la rendre beaucoup trop poreuse. Bien sur l'école reflète la société dont elle est nécessairement l'école, puisque la société s'y apprend aussi (la socialisation scolaire comme la familiale est aussi une socialisation politique). Bref, à trop ouvrir l'école, n'encourt-on pas le risque d'une aplasie, finalement mortifère pour la société elle-même. L'entropie ne nous guette-elle pas sous les atours prodigieux du projet, du se jeter en avant, dans l'inconnu qui peut aussi être un néant.

- dissocier les enjeux politiques, culturels, sociaux de leur enseignement (est-ce possible ?) politicités intrinsèques des savoirs scolaires.
- Question du temps (c'est de l'argent) et pas seulement de l'espace ; désintriquer le temps scolaire du temps social ; question de la porosité enseignement/questions de société
- L'individu devient son propre entrepreneur de ses savoirs, congruent au devenir marchand de l'éducation qui devient un bien comme un autre
- Forclusion du sujet (vis-à-vis de ses déterminations sociales et culturelles) mais aussi à l'égard de lui-même, le sujet se naturalise (il est son projet, sa projection et presque sans fondement du coup).

Références bibliographiques des travaux cités

- AESCHLIMANN J.-C. [éd.] (1994). *Éthique et responsabilité : Paul Ricœur*. Neuchâtel : À la Baconnière.
- ARDOINO J. (2000). « Pédagogie du projet ou projet éducatif ? » [1984]. In *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF, p. 138-148.
- ARISTOTE (2008). *Métaphysique*. Paris : GF Flammarion.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cahiers confrontation* (1989). « Après le sujet, qui vient », n° 20. Paris : Aubier.

- CANGUILHEM G. (1967). « Mort de l'homme ou effacement du Cogito », *Critique*, n° 242.
- CASSIRER E. (1975). *Essai sur l'homme* [1944]. Paris : Éd. de Minuit.
- CHANSON V., CUKIER A. & MONFERRAND F. [dir.] (2013). *La réification : histoire et actualité d'un concept critique*. Paris : La Dispute.
- CONDORCET (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique* [1791]. Paris : GF-Flammarion.
- CROS F. (2005). « Projet ». In P. Champy & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, p. 791-793.
- DESCOMBES V. (2004). *Le complément de sujet : enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1982). *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires*, rapport [présenté] à monsieur le ministre de l'Éducation nationale [et rédigé par] Luc Soubre. Paris : MEN, Service d'information.
- FRANK M. (1988). *L'Ultime raison du sujet : essai*. Arles : Actes Sud.
- HABERMAS J. (1981). « La modernité : un projet inachevé ». *Critique*, n° 413, p. 950-667.
- (1988). *Le discours philosophique de la modernité : douze conférences* [1985]. Paris : Gallimard.
- HAMELINE D., HELMCHEN J. & OELKERS J. [éd.] (1995). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, actes du colloque internationale des Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Bern : P. Lang.
- JACQUET-FRANCILLON F. [coord.] (2004). « Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles ». *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 153.
- KANT I. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- LE COADIC Y.-F. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : ADBS ; Nathan.
- LUKACS G. (1986). *Zur ontologie des gesellschaftlichen Seins*, hrg. von F. Bensele, Zweiter Halbband. Neuwied : Luchterhand.
- LYOTARD J.-F. (1979). *La condition post-moderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éd. de Minuit.
- MARX K. & ENGELS F. (1976). *L'Idéologie allemande*. Paris : Éd. Sociales.
- MONCEAU G. (2006). « Troublante individualisation des pratiques éducatives ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 4, n° 66, p. 23-30.
- OHAYON A., OTTAVI D. & SAVOYE A. [dir.] (2004), *L'éducation nouvelle : histoire, présence et devenir*. Bern : P. Lang.
- RAYOU P. (2000). « L'enfant au centre : un lieu commun "pédagogiquement" correct. » In J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck Université ; Paris : INRP, p. 245-274.
- RICŒUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- SARTRE J.-P. (1985). *Critique de la Raison dialectique. I. Théorie des ensembles pratiques* précédé de *Questions de méthode* [1960]. Paris : Gallimard.
- (2006). « Jean-Paul Sartre répond [entretien avec Bernard Pingaud] » [1966]. In Collectif-Essai, *Jean-Paul Sartre*. Paris : Éd. Inculte, p. 193-208.
- VIAL J. (1976). *Pédagogie du projet : essai de rationalisation du travail éducatif*. Paris : Institut national de recherche et de documentation pédagogique.
- VYGOTSKI L. S. (1997). *Pensée et langage* [1934]. Paris : La Dispute.
- (2003). « La conscience comme problème de la psychologie du comportement » [1925]. In *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute, p. 61-94.

Travaux consultés pour la réflexion et la rédaction mais non cités

- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.

- BOUTINET J.-P. (2005). *Anthropologie du projet* [1990]. Paris : PUF.
- BRU M. & NOT L. (1991). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- BRUNER J. S. (1997). ...*Car la culture donne forme à l'esprit* [1991]. Genève : Georg/Eshel.
- (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* [1996]. Paris : Retz.
- HABERMAS J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »* [1968]. Paris : Gallimard.
- LEFEBVRE H. (2002). *La survie du capitalisme : la re-production des rapports de production* [1973]. Paris : Anthropos.
- LENOIR Y. (1999). « Interdisciplinarité ». In J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques : encyclopédie historique*. Paris : Hachette, p. 291-314.
- MARCHIVE A. (2005). « D'Émile à Gaël : situation, dévolution, contrat chez Rousseau et Brousseau ». In M.-H. Salin, P. Clanché et B. Sarrazy (éd.), *Sur la théorie des situations didactiques : questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : Éd. de La pensée sauvage, p. 319-327.
- MIALARET G. [dir.] (1979). *Vocabulaire de l'éducation : éducation et sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- NOT L. (1984a). « Éducation et formation de la personne » In L. Not (dir.), *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail : Service des publications, p. 162-188.
- (1984b). « Le projet éducatif : fins, buts et objectifs ». In L. Not (dir.), *op. cit.*, p. 189-215.
- PASSERON J.-C. (2005). *Le raisonnement sociologique : un espace non-poppérien de l'argumentation* [1991]. Paris : A. Michel.
- PERRENOUD P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- SENSEVY G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- VERRET M. (2010). « Le débat des raisons ou le bon usage de la sociologie » [1996]. In *Lectures sociologiques : Bourdieu, Passeron, Hoggart, Halbwachs, Janet, Le Play, Girard, Naville*. Paris : L'Harmattan, p. 191-201.
- VIAL J. (1975). *Vers une pédagogie de la personne : des groupes de niveau au travail indépendant*. Paris : PUF.