

La question du projet dans les « éducations à »*

Vincent Charbonnier, Sabine Lavorel & Françoise Morel-Deville
ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation, ACCES

RESUME

On voudrait interroger la notion de projet qui apparaît comme au pivot de nombreuses « éducations à », en particulier celles liées à l'environnement et au développement durable. Le projet semble en effet y fonctionner comme une forme originale de dévolution qui (re)place l'élève au centre de l'attention. Ce faisant c'est l'écologie traditionnelle des savoirs scolaires et des curricula qui semblent modifiée, et peut-être transformée, en tant que ces « éducations à » déclarent viser le développement de la personne de l'élève et de ses habiletés pour lui-même comme pour la société dans laquelle il s'inscrit.

Mots-clés : curriculum ; compétences ; personne ; projet ; savoirs

SUMMARY

We would like to question the notion of project which appears as the mainstay of many "educations to", especially those were bounded to the environment and the sustainable development. The project seems to operate it as an original shape of devolvement which (re)places the pupil at the center of attention. In doing so it is traditional ecological knowledge and school curricula that seem amended, and may be transformed, as these "educations to" declare to aim at the development of the individual pupil and his skills for himself as for the society in which it operates.

Keywords : curriculum; skills; personn ; project; knowledges

* Ce texte constitue la version remaniée d'une communication au colloque international Les « éducations à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif organisé par l'Université de Rouen & l'ESPE de l'académie de Rouen, les 17, 18 & 19 novembre 2014.

Le point de départ de cette réflexion trouve son origine dans l'expression de « pédagogie de », « du » ou encore « par projet » et surtout le fait que chacune de ces formules était considérée comme équivalente. Cette labilité de l'expression montre d'abord qu'elle n'est pas complètement stable et ensuite, au ressac de l'analyse, que c'est bien la notion de projet qui est centrale. Développée, cette expression désigne le fait que dans le cadre pédagogique, toute activité d'enseignement, didactique au sens large, repose sur la mise au centre de l'activité des élèves, lesquels ne seraient plus dans la posture de simples consommateurs de leurs savoirs, mais des acteurs au sens plein d'agents agissants de ces derniers. Dès lors, la modalité même du projet dans un cadre éducatif est une forme de dévolution à l'élève, au double sens politique et spécifiquement didactique du terme. Nous tenons que la notion de projet condense cette double valence sémantique et que c'est la raison de sa fécondité heuristique et pratique.

Que le projet est une expression de la modernité

L'idée de projet est constitutive de notre modernité quelle qu'en soit l'adjectivation, « post » ou « tardive »¹. Et sans 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 porteuse d'un projet ou qui ne soit elle-même *projet* (sans déterminant donc). N'entendons-nous pas, d'ailleurs, souvent dire, de telle ou telle action visée, de transformation d'une organisation en particulier, qu'elle va être menée en « mode-projet », avec une tonalité fortement positive (tout le monde y sera associé) et de progrès. Aussi, le projet n'est-il pas seulement *une* mode (quoique...) mais plus sûrement *un* mode, c'est-à-dire une modalité de notre existence, de notre « être-au-monde ». Disant cela, c'est évidemment à Sartre que nous songeons quand il déclare que l'homme ne se définit pas seulement par le projet, mais que *lui-même est projet*, ceci devant être correctement entendu, non pas comme une auto-fondation, le soliloque ontologique d'un sujet forclos, mais comme ce fait que « l'essentiel n'est pas ce qu'on a fait de l'homme, mais *ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui* » (Sartre, 1966/2006, p. 206).

Demeure toutefois que la notion de projet est relativement diffuse et que, à la manière du dieu pascalien, le projet est « comme centre partout et circonférence nulle part », qu'il est tout à la fois extrêmement répandu et que ses contours sont flous (mais pas inexistant). D'où cette idée que, à l'instar de l'Être selon Aristote, le projet *est* précisément *ce qui a* plusieurs significations, désignant simultanément le projet (*l'être* de) autant que *ce projet* (*cet être*) en particulier. Aussi le projet est-il par essence inhérent aux « éducations à » en ce qu'il peut désigner soit une intention réfléchie, et donc projetée par un sujet (qui peut être aussi bien un sujet collectif), soit une demande ou l'exigence formulée par un sujet (ou une collectivité) sur d'autres sujets, une projection en somme, avec une nuance d'assujettissement dont la visée émancipatrice doit être questionnée.

De la sémantique du projet

La première signification du projet désigne 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. Une seconde désigne un « travail », une « rédaction préparatoire », un premier état. Le projet peut alors 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 lo-

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* (1988), sur la « post-modernité », J.-F. Lyotard (1979) et sur la modernité tardive, A. Giddens (1994).

2. 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 ne pas être*. Cf. *Métaphysique*, livre Θ (Aristote, 2008, p. 295-317) et G. Lukács (1986, p. 33 sq.) pour la précision de ce point.

gique déterminée quoique sans repères éprouvés. Le projet est une réalité « à deux versants » simultanément complémentaires et contradictoires, constituant de la sorte une authentique réalité dialectique comme le suggère J. Ardoino (2000).

Un premier versant, à caractère axiologique, conduit ce dernier à formuler l'idée de « projet-visée », fait de référents philosophiques et culturels souvent traduits en finalité, buts et objectifs³. 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, 2000, p. 143) et se manifeste dans la programmation justement d'actions à réaliser. Ces deux versants sont indissociables et se focaliser sur l'un ou sur l'autre, au détriment de l'un ou de l'autre, ruine l'idée même de projet. Aussi, et comme le souligne justement F. Cros (2005, p. 791), le projet « vit 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.

On voudrait cependant complexifier un peu les choses en soulignant que « projet » est parent de « projection » et que ces deux termes ont pour commune matrice sémantique le verbe *projeter*, « jeter en avant et avec force ». D'ores et déjà, un premier élément nous retient : « avec force », qui engage le fait que projeter n'est pas un acte passif, une action en passant, mais un acte *actif*, résultant d'une décision, réfléchie – et non pas seulement « réflexe »⁴. Un second est que le projet c'est non seulement ce qui (individu ou collectivité), de son propre chef, *se projette*, au sens actif d'une intention mais encore ce qui *est projeté* (au sens passif) par un tiers. Dans cette perspective, et tout particulièrement dans le champ éducatif, le projet peut alors s'entendre de manière consubstantielle comme : a) un *se projeter*, « soi-même comme un autre » – pour ici paraphraser à dessein P. Ricœur (1990), *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 par exemple ; b) un *être projeté*, aux deux sens d'être le *résultat* ou le *produit* d'une intention, d'un projet et d'être le *support*, d'être, précisément, *su-jet* (*sub-jectum*) d'une intention, d'être *assujéti*. C'est pourquoi, nous y insistons, le projet est précisément *ce qui se dit* en plusieurs sens et en définitive *irréductibles* à une seule signification. Et c'est également pourquoi nous tenons que la véritable question du projet, et en particulier dans les « éducations à », n'est pas tant celle de la notion en tant que telle, mais plutôt celle de *ses usages*⁵.

Du projet, de son institution en éducation...

Dans le champ et le lexique de l'éducation, l'idée de projet n'est pas récente puisqu'elle se repère dès le début du XX^e siècle dans les nouvelles techniques d'enseignement mises en œuvre par les expérimentations de l'« éducation nouvelle »⁶. Dans cette perspective, le projet relève essentiellement de l'éducation et du didactique, au sens général de « ce qui à rapport à l'enseignement », de son organisation et de ses visées (cf. Vial, 1976).

Plus récente en revanche, l'institution de la notion dans le système éducatif français au début des années 1970 dans la longue foulée des événements d'un joli mois de Mai. Sans trop rentrer dans le détail, disons seulement ceci : la notion de projet s'est d'abord instituée de manière périphérique 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 note qu'on se limite alors au lycée).

3. Comme le dit Sartre (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*. »

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 « irréflecti », bien qu'il soit en réalité un acte réfléchi mais banalisé par l'habitude et l'usage, 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. Sur la question du réflexe, cf. L. Vygotski, 2003.

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

6. Pour une vue d'ensemble, et entre autres travaux, D. Hameline *et al.*, 1995, F. Jacquet-Francillon, 2005 et A. Ohayon *et al.*, 2004.

Sa première véritable institutionnalisation réside dans la création des *Projets d'action culturelle et éducative* (PACTE) en 1979, reformulés et amplifiés en *Projets d'action éducative* (PAE) en 1981. Y a succédé une seconde, plus systémique, avec la notion de *Projet d'établissement* qui apparaît pour la première fois dans un rapport ministériel portant sur *La décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires* (France, 1982). Et la notion de « projet d'établissement » est intimement nouée à l'idée – l'idéal ? – d'autonomie, pédagogique, administrative et financière, des collèges et des lycées. Elle atteste ainsi que l'autonomie est en quelque sorte le doublet du projet et qu'elle est tout aussi labile au plan sémantique, ni ne peut être réduite à sa seule dimension technique de traduction des lois sur la décentralisation (1982) au niveau de l'Éducation nationale. Sa signification latente est plus large et d'ordre éthique et politique : accorder aux individus (et aux institutions), la capacité de *se* conduire sans être sous la totale dépendance d'autrui, de s'auto-gouverner et, en somme, de se projeter ⁷.

...et de sa personnalisation

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

Un élargissement de la notion car le projet « s'est » de plus en plus personnalisé et sa dimension *personnelle* de plus en plus prédominante du projet même de l'élève. Il s'agit moins en effet, sinon plus du tout, du projet de l'institution (scolaire) en tant que telle (quoiqu'il soit solennellement rappelé que « l'École est l'école de la République » ⁸), ni même de l'établissement, mais bien du projet *de* l'élève en personne. Il n'est alors pas interdit d'affirmer qu'il n'est pas et même qu'il n'est *plus* de projet possible, qui ne soit pas *personnel* ⁹ ou, de manière plus objectiviste, qu'il n'est plus de projet possible qui ne soit pas *individuel*. Quand le projet est rapporté à un sujet apprenant – l'enfant (l'élève dans l'éducation scolaire) ou l'adulte (formation professionnelle) –, relevons que le qualificatif de « personnel » lui est toujours adossé. Tout projet éducatif ou de formation *doit être* personnel ou alors il n'est pas. La dimension personnelle du projet enveloppe donc la notion de projet.

On notera enfin l'inflation récente de la notion de « projet-personnel » (de « projet-personne » ?) dans le *lexique institutionnel* de l'éducation, comme un syntagme d'un seul tenant laquelle dénote une personnalisation et une individualisation tous azimuts du projet quand il s'agit de l'élève. Une inflation assurément problématique (cf. Monceau, 2006), qui doit nous interroger tout autant que sa forte présence dans le champ de la « difficulté scolaire », en rappelant aussitôt que, au plan humain, la déficience organique (métabolique) est toujours socialisée (cf. H. Wallon et L. Vygotski).

Le projet ne concerne donc plus seulement l'organisation de l'enseignement et des apprentissages mais s'élargit à l'élève en tant que ce dernier est « posé » comme une personne et donc irréductible à sa subjectivité épistémique ou cognitive d'apprenant scolaire. Que donc il est membre d'une communauté (de langue, de culture, d'histoire, etc.) apparemment plus large que l'école, en soulignant toutefois que celle-ci entend précisément être une instance de l'universel avec la mission culturelle et sociale, de dépasser la nécessaire particularité des communautés natives de chacun-e.

Lorsque l'on parle de projet de l'élève, il faut alors l'entendre comme une projection du projet *sur* l'élève, en extériorité. Il y a de nos jours une véritable injonction ou sinon une double prescription *du projet* – tout doit être « projet », nous vivons dans l'air(e) et dans l'ère du projet, nous sommes toujours « en-mode-projet » – et *au projet* – il faut nous projeter, nous devons *avoir* un projet, éventuel-

7. Le référent historique, philosophique et politique sous-jacent ou inconscient est évidemment Condorcet (1994, p 62) : « 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. »

8. Affirmation ambiguë cependant, puisque l'école est l'institution de la République, au 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.

9. Il faudrait s'interroger sur cette « personnalisation » dont l'inflation adjectivale pourrait être en raison inverse d'un appauvrissement de la substance de la notion même de personne.

lement des projets... Dans cette perspective, le projet relève de la *projection*, par la société sur l'enfant *en tant qu'il est un élève*, d'un projet qui l'inclut et simultanément le dépasse. L'élève est alors projeté, en dépit de, et peut-être même contre lui, par la société, via l'institution scolaire à son adultat de citoyen-sujet (un futur par principe toujours contingent). L'élève est en quelque sorte ré-institué par l'école comme un proto-sujet politique, comme le futur citoyen qu'il devra ou aura à être – nous abordons ici le problème de la dévolution ¹⁰.

Un *déplacement* puisque cet élargissement de la notion de projet, qui englobe désormais la personne de l'élève au-delà du périmètre scolaire, est simultanément et paradoxalement peut-être, un déplacement de la focale sur ce dernier et son projet. Où plutôt, puisque le projet se pense dans le temps et l'espace, sur sa projection en tant que l'élève n'est plus seulement *un* élève mais un individu-sujet social, politique, économique, etc. Ce sujet « élargi », que l'on peut aussi entendre en son sens figuré de sujet *libéré, désincarcéré*, c'est le thème de « l'élève-citoyen » dans l'espace-temps scolaire, futur citoyen de la République qu'il aura à être. Cette focalisation, qui est à sa manière une « relocalisation » de l'action éducative ¹¹, se développe sous la forme d'une dévolution de la construction des savoirs scolaires par l'entremise des savoir-faire (savoir *quoi-, que-, comment-*) extra-scolaires de l'élève-sujet, assujetti à sa dimension sociale.

Qu'il est une forme de dévolution

Le problème du projet dans les « éducations à » nous semble précisément gésir dans cette intersection où le projet n'est plus seulement un élément organisationnel d'un dispositif pédagogique et de l'organisation didactique des apprentissages, mais un élément axiologique, socialement et culturellement plus large. Cela signifie que, dans le cadre des « éducations à », l'élève est sollicité, non pas seulement comme élève mais plus largement comme 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.

C'est particulièrement saillant dans le cadre de l'éducation à l'environnement et au développement durable (E-EDD), où la sollicitation de l'élève s'adresse prioritairement à l'élève « élargi » à sa subjectivité sociale et politique en l'occurrence, au futur citoyen de sa collectivité politique d'appartenance (pour ne pas ne pas la naturaliser et la restreindre à celle du sang et des larmes), et au plus large, celle de l'humanité concrète. Ce qui est alors sollicité chez l'élève-sujet, ce sont ses savoirs et ses savoir-faire (les désormais fameuses « compétences ») de citoyen, qu'il est déjà toujours un peu en tant qu'élève (on songe ici à l'idée durkheimienne, jamais véritablement démentie, de l'institution scolaire comme « petite société ¹²).

Spécialement dans le cas de l'E-EDD, où la question posée est celle, éminemment politique, de la préservation de l'avenir de notre planète (notre bien apparemment commun), largement menacée par l'entropie d'une forme historique et culturelle d'anthropisation (liée au mode de production capitaliste et aux formations économiques de la société qu'il engendre) et responsables de ce désordre croissant et majorant. Ce qui est alors demandé aux élèves-sujets, c'est une appropriation réflexive, une prise de connaissance et une construction de(s) savoir(s), des problèmes engendrés par l'activité humaine, de leurs mécanismes et de leurs conséquences sur lui-même et ses milieux de vie (l'humanité *est* un milieu ; cf. G. Canguilhem et H. Wallon).

Dans ce cadre, la dévolution à l'élève est tout à la fois complexe et compliquée. *Complexe* parce qu'elle est bifide, se référant d'une part à l'intention pédagogique et didactique qui anime l'enseignant, garant du cadre théorico-pratique de l'enseignement et, d'autre part, à une forme de projection sur l'élève à qui l'on demande, via l'enseignement, de prendre en charge une réflexion qui

10. Au sens 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 ». Ajoutons également que l'on peut déceler dans cette dévolution au sens large (non spécifiquement didactique) une forme subtile de réification (Cf. Chanson *et al.*, 2013).

11. Cf. le thème de « l'élève au centre » qui a tant suscité de débats et de gloses. Cf. P. Rayou (2000).

12. Cf. ce que dit É. Durkheim (1999, p. 89) : « Une classe en effet, est une *petite société* [n. s.], et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une *simple agglomération* de sujets indépendants les uns des autres. *Les enfants en classe, pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés*. Il se produit dans une classe des phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salutaire, qu'il faut savoir discerner afin de prévenir ou de combattre les uns, d'utiliser les autres. »

excède sa simple position de sujet scolaire. *Compliquée* ensuite, parce que cette « *projection sur* » (en extériorité) se convertit en prescription implicite de projection ou d'auto-projection de l'élève par lui-même, qui doit alors *s'anticiper* (mais pas nécessairement s'émanciper) comme sujet politique de plein exercice, de se porter au devant finalement du monde en train de se (dé- ?)faire.

De la dévolution en didactique

La dévolution, nous l'avons déjà indiqué, désigne en son sens usuel la transmission d'un droit et par extension de sens, transmission d'un bien, d'un pouvoir, d'une personne à une autre. Dans le cadre de sa « Théorie des situations didactiques » (TSD), Guy Brousseau Didacticien des mathématiques, a (re)forgé le concept de « dévolution », dont il n'est d'ailleurs pas invraisemblable qu'il est en connexion avec la signification usuelle évoquée plus haut, de « cession » ou de « transmission ».

Comme l'indique Brousseau, dans la conception la plus générale de l'enseignement, le savoir est « une association entre les bonnes questions et les bonnes réponses. » cela veut dire que l'enseignement pose un problème que l'élève doit résoudre et que « si l'élève répond, il montre par là qu'il sait, sinon, se manifeste un besoin de savoir qui appelle une information, un enseignement. » (Brousseau, 1998, p. 58). Par dévolution, il désigne donc l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. » (*Ibid.*, p. 303). En d'autres termes, la dévolution désigne un déplacement significatif de la production des savoirs sur la personne (au sens neutre) de l'élève, qui endosse la responsabilité de cette production avec l'accord de l'enseignant.

Cette définition est cependant le résultat d'une réflexion qui s'appuie sur le principe suivant, que « l'apprentissage est une modification de la connaissance, que l'élève doit produire lui-même et que le maître doit seulement provoquer » (*Ibid.*, p. 300). Dès lors, pour « faire fonctionner une connaissance » chez l'élève, l'enseignant cherche (à construire) « une situation appropriée » qui, pour être d'apprentissage, exige que « la réponse initiale que l'élève envisage à la question posée ne soit pas celle qu'on veut lui enseigner ». Cette « réponse initiale », poursuit G. Brousseau, doit seulement permettre à l'élève de mettre en œuvre une stratégie de base à l'aide de ses connaissances anciennes » mais très vite, « cette stratégie devrait se révéler suffisamment inefficace pour que l'élève soit obligé de faire des accommodations, c'est-à-dire des modifications de son système de connaissance pour répondre à la situation proposée. » (*Ibid.*)

Le travail de l'enseignant consiste donc à proposer une situation d'apprentissage à l'élève afin que ce dernier produise non seulement ses connaissances « comme réponse personnelle à une question » mais aussi qu'il les fasse fonctionner ou les modifie comme « réponses aux exigences du milieu » et non pas à un désir de l'enseignant. Il faut, autrement dit, que l'enseignant parvienne « à ce que l'élève enlève de la situation les présupposés didactiques », sinon il considère la situation comme « seulement justifiée par le désir du maître ». Et Brousseau d'insister : « Pour qu'un enfant lise une situation comme nécessité indépendante de la volonté du maître, il faut une construction épistémologique cognitive intentionnelle », il faut, conclut-il, que « l'élève ait *un projet* et accepte sa responsabilité. » (*Ibid.*, p. 300-301)

Du projet comme « buissonnement »

Pour concrétiser ce que nous soutenons, nous voudrions brièvement évoquer le dispositif *Graines d'explorateurs* à propos duquel nous avons déjà commis quelques analyses auxquelles nous nous permettons de renvoyer (Lavorel *et al.*, 2012 ; Lavorel, 2014). Dans ce dispositif, nous avons été confrontés à une diversité et à une multiplication des situations didactique au sens large comme restreint, de telle sorte qu'il s'agit, comme nous avons pu le qualifier naguère, d'un dispositif « buissonnant ». Buissonnant de manière interne au sens où, en dépit d'une distribution générale des projets selon deux grandes thématiques (suivi d'une expédition scientifique et découverte de la biodiversité locale), tous ont bénéficié d'une réelle autonomie pédagogique et didactique : les enseignants ont toujours eu « la main » et le « centre » du dispositif – l'équipe ACCES (Institut national de recherche pédagogique (INRP) puis Institut français de l'Éducation (IFE) au sein de l'ENS de Lyon) n'a jamais formulé de prescription forte, d'ordre didactique ou pédagogique, mais uniquement un « cahier des

charges », au demeurant assez souple 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 « décloisonnement disciplinaire » : sous la forme de l'interdisciplinarité – un thème est irréductible à un seul champ disciplinaire et ne peut être investigué ou construit que par une pluralité objective –, 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 et la « forme scolaire », 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).

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 (annonce ?) faite à l'élève-sujet, qui recouvre des intentions et des visées différentes, même si elles ne sont pas nécessairement contradictoires. Cette ambiguïté, nous la (re)trouvons dans le syntagme, étonnant quand on y réfléchit, d'« éducation à ». Car là aussi, l'éducation est ce qui se dit en plusieurs sens. Dérivé du verbe éduquer¹³, le substantif éducation désigne d'abord 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 le « développement méthodique donné à une faculté, un organe », pourvoyant donc une nuance d'exercice et désigne enfin l'« art d'élever (certains animaux) » avec la nuance de domestication.

On notera 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 (l'éducation des réflexes, etc.) et au sens 3 (l'éducation du chien, etc.). Dès lors comment penser le sens la préposition « à » dans le syntagme « éducation à » et plus largement le complément de détermination qu'elle introduit ? La principale difficulté réside dans le fait que cette préposition est non seulement extrêmement fréquente dans la langue française mais que sa polysémie est irréductible, exprimant le moyen, la manière ou encore 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 du second à la première. On peut en revanche estimer que la préposition « à » 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 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 d'une éducation *pour* l'EDD. Il nous paraît difficile de trancher entre ces deux valences sémantiques parce que, fondamentalement, la notion de projet se loge en chacune et dans le « jeu », au sens mécanique d'un « espace » dans un dispositif de celles-ci, qui sont à la fois distinctes et reliées.

Quelques interrogations finales pour élargir le questionnement

Cette ambiguïté native de la notion de projet ouvre une série de questions.

13. Le lexicographe 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. »

Il convient donc de s'interroger sur le sens et la fonction des « éducations à » en tant qu'elles expriment, à leur niveau, un investissement de forme de la société qui, en voulant *désanctuariser* et *désinsulariser* l'école de la société et conduit à rendre la première beaucoup trop poreuse à la seconde – ce qui pose incidemment la question de la mesure et de la teneur, effectives et réelles de cette sanctuarisation/insularisation de par le passé et de ses *réquisits* politiques, culturels, scolaires, etc. Bien sûr l'école reflète la société dont elle est nécessairement l'école, puisque la société s'y apprend aussi : la socialisation scolaire (comme, du reste, la socialisation familiale) sont aussi des formes de socialisation politique.

Autre question, celles des modalités de la « scolarisation » des questions socialement vives, autrement dit, leur insertion dans le curriculum et, au plus large, la possibilité d'un curriculum ou de *curricula* « des éducations à » ? Car c'est bien la question de l'organisation de l'enseignement des savoirs, de leur écologie et de leurs didactiques, qui est ainsi posée. À trop ouvrir l'espace-temps scolaire au bruit du monde, n'encourt-on pas en effet le risque de brouiller les nécessaires différences entre celui-ci et l'espace-temps social dont il dépend ? Mais est-il réellement possible et pensable de dissocier les enjeux politiques, culturels, sociaux de leur enseignement ? Peut-on réellement effacer la politicit  intrinsèque des savoirs scolaires ?

Notre modernité, essentiellement projective, est en effet marquée du sceau de l'urgence : celle du temps avec ce « supplément » que le temps c'est (aussi) de l'argent, contre Rousseau finalement qui défendait l'idée que l'éducation avait pour première nécessité de « perdre du temps » : ainsi qu'il l'écrit à la fin de son premier *Discours sur les sciences et les arts* : « Les hommes sont pervers ; ils seraient pires encore, s'ils avaient eu le malheur de naître savants. » De manière assurément contradictoire, notre modernité réactualise ce que nous proposons de nommer le « complexe de Minerve » – naître déjà ceint(e) de son armure, casqu (e) et armé(e) d'une lance –, de faire, autrement dit, l'économie du temps de l'enfance. Il y a de nos jours une pression insistante pour faire de l'individu l'auto-entrepreneur de ses savoirs, congruent au devenir marchand de l'éducation qui devient un bien comme un autre, aboutissant ainsi à une véritable forclusion du sujet vis-à-vis de ses déterminations sociales et culturelles ainsi qu'à une forme réclusion à l'égard de lui-même. L'individu ( l ve, citoyen, etc.) est naturalisé : il *est son projet, sa projection* et du coup, sans autre fondement.

Références bibliographiques

- Arduino, J. (2000). « Pédagogique du projet ou projet éducatif ? » [1984]. Dans *Les avatars de l' ducation*. Paris : PUF, p. 138-148.
- Aristote (2008). *Métaphysique*. Paris : GF-Flammarion.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble :  d. de La pensée sauvage.
- Bruner, J. S. (1997). ...*Car la culture donne forme à l'esprit* [1991]. Genève : Georg/Eshel.
- (2008). *L' ducation, entrée dans la culture : les problèmes de l' cole à la lumière de la psychologie culturelle* [1996]. Paris : Retz.
- Chanson, V., Cukier, A. et Monferrand, F. [ d.] (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.  t v  (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, p. 791-793.
- Durkheim,  . (1999). * ducation et sociologie* [1922]. Paris : PUF.
- France : ministère de l'éducation nationale (1982). *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires, rapport* [présenté] à monsieur le ministère de l'éducation nationale [et rédigé par] Luc Soubr . Paris : MEN, Service d'information.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Habermas, J. (1981). « La modernité : un projet inachevé ». *Critique*, 413, 950-667.
- (1988). *Le discours philosophique de la modernité : douze conférences* [1985]. Paris : Gallimard.

- Hameline, D., Helmchen, J. et 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*, 153.
- Kant, I. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- Lavorel, S. (2014). *La biodiversité comme question vive relevant de l'éducation au développement durable : le cas du dispositif pédagogique Graines d'explorateurs. Impact sur la posture intellectuelle des élèves*. Mémoire de Master 2 « Histoire philosophie et didactique des sciences », université Claude-Bernard Lyon 1.
- Lavorel, S., Morel-Deville, F. et Charbonnier, V. (2012). « Graines d'explorateurs : un dispositif buissonnant ». Communication à la Biennale internationale de l'éducation et de la formation, 4-7 juillet 2012 ; disponible sur internet au format PDF, à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766129> (consulté le 5 mars 2015)
- Le Coadic, Y.-F. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : ADBS ; Nathan.
- Lukács, G. (1986). *Zur ontologie des gesellschaftlichen Seins*. Neuwied : Luchterhand.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition post-moderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éd. de Minuit.
- Monceau, G. (2006). « Troublante individualisation des pratiques éducatives ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 4(66), 23-30.
- Ohayon, A., Ottavi, D. et 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 ; Paris : INRP, p. 245-274.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du 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]. Dans Collectif-Essai, *Jean-Paul Sartre*. Paris : Éd. Inculte, p. 193-208.
- Vial, J. (1975). *Vers une pédagogie de la personne : des groupes de niveau au travail indépendant*. Paris : PUF
- (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]. Dans *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute, p. 61-94.