

Les Actes d'un colloque organisé à Tours en 1991 s'intitulaient « Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet »¹, tandis qu'un ouvrage plus récent de Michel Godet affichait « le choc de 2006: pour une société de projets »². Sans doute une culture à projets peut-elle s'accommoder de l'absence d'un projet d'ensemble tout en les multipliant. Mais à travers le contraste entre ces deux titres nous pouvons aussi, selon nous, apercevoir les ambiguïtés des valorisations contraires des projets, qu'il s'agisse de projets collectifs ou individuels.

Quoi qu'il en soit, un bref examen des textes officiels régissant les enseignements généraux et professionnels adaptés montre l'importance accordée aux pratiques de projet dans le cadre institutionnel spécifique des SEGPA comme des EREA. Cette importance se manifeste par leur nombre et leur diversité, sans que les fonctions assignées à ces projets soient nécessairement comparables. Certains d'entre eux apparaissent propres aux EGPA, quand d'autres sont partagés avec le collège ou le lycée. Ces projets peuvent être prescrits ou simplement recommandés en tant que démarches. D'aucuns visent surtout une efficacité de l'action collective, quand d'autres supposent une pédagogie de projet dans leur mise en œuvre comme dans leur élaboration. De ces projets, nous avons esquissé lors de la préparation de ce colloque, une typologie pour nous y reconnaître.

En dehors des problèmes inhérents à la démarche de projet, de sa construction à son évaluation, la multiplicité des projets exige de bien les différencier dans leurs fonctions et leurs visées et d'examiner la manière dont ils peuvent éventuellement s'articuler dans l'espace et le temps éducatif. Nous ne pouvons pas non plus ignorer le rapport des différents acteurs à cette démarche. L'investissement des pratiques de projet ne va pas de soi. Elles peuvent être problématiques pour chacun. Les conditions ne sont pas toujours réunies pour une entrée en projet. Il n'est pas possible non plus d'être sans cesse en projet. Et cette démarche, par ce qu'elle implique, peut aussi provoquer lassitude et usure. Aussi des « périodes de jachère » sont-elles nécessaires entre deux projets.

A considérer ces multiples projets, enjoints ou recommandés, nous serions tentés de prime abord de déclarer avec François Dubet que nous avons affaire à une « orgie³ de projets ». Une telle prolifération comporte le risque que « le projet ne devienne tyrannique », comme le souligne Mireille Léauté qui n'hésite pas à dénoncer un « terrorisme du projet⁴ » dans son injonction récurrente. En effet, « tous les domaines de l'activité humaine sont sujets à projets. Nous sommes dans une culture à projets, où chacun doit avoir ou doit élaborer des projets pour tout ». Comme le remarque Jean-Pierre Boutinet, « abuser d'un concept, c'est se condamner à des dérives inévitables »⁵. Ce qui nous engage à opérer une analyse critique des bons et des mauvais usages d'une démarche de projet dans le champ éducatif et des conditions dans lesquelles elle peut être conduite. Nous ne pouvons pas en effet simplement la condamner en considération des « perversités que génèrent les jeux d'acteurs individuels ou collectifs, de façon intentionnelle ou malgré eux »⁶. Et ce d'autant que bon nombre de ces projets sont prescrits par l'institution, sans que les personnels

¹ Actes publiés aux Editions L'Harmattan à Paris en 1992.

² Ouvrage publié pour la 1^{ère} fois en 2003 à Paris aux Editions Odile Jacob et réédité plusieurs fois.

³ « L'école et les projets », in Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet (p.81)

⁴ « Le terrorisme du projet », Education permanente n°109-110 (pp.71-77)

⁵ Psychologie des conduites à projet. Paris. 1993. PUF (pp.110-11)

⁶ Jean-Pierre Boutinet. Grammaire des conduites à projet. Paris. 2010. PUF (p.3)

aient beaucoup de latitude pour s'y dérober. En deçà de l'injonction officielle, dans le contexte spécifique des EGPA, les démarches de projet sont à tort ou à raison reconnues depuis 1996 comme des moyens privilégiés au service de ces enseignements.

Des projets de portée institutionnelle.

Parmi ces projets institutionnels, nous pouvons en discerner trois qui entretiennent des rapports complexes. Les projets d'établissements sont les mieux identifiés et les plus reconnus, dans la mesure où les deux autres les supposent. De fait les projets de structure ou de dispositif sont impliqués dans le projet d'établissement, tandis que les projets de réseau en constituent une extension sur un territoire à déterminer.

§ Des projets d'établissements.

Dans le champ éducatif, les projets d'établissements figurent parmi les « grands projets ». Prescrits depuis la loi du 10 juillet 1989, réitérés par la nouvelle loi d'orientation du système éducatif du 23 avril 2005, ils ne sont pas toujours investis par les personnels qui les considèrent souvent comme l'affaire de l'équipe de direction. Destinés à permettre l'adaptation des orientations et des programmes nationaux à un environnement social et économique et aux caractéristiques d'une population d'élèves, ils devraient afficher des priorités établies à partir du diagnostic d'une situation locale, de ses atouts et de ses désavantages. Les contrats d'objectifs passés avec les tutelles vont dans ce sens, mais ne s'inscrivent pas toujours dans une politique d'établissement élaborée et mise en œuvre avec les personnels. Certains de ces projets se contentent d'afficher des missions et des finalités si générales qu'ils sont transposables partout. Ils ne sont pas opérationnels. Ils ne témoignent pas d'une réelle prise en compte de problèmes locaux et d'un ajustement à des besoins spécifiques. En conséquence, au lieu de mobiliser la réflexion et l'action des personnels, ils suscitent scepticisme et désintérêt. Il n'y a là pourtant aucune fatalité. Mais la détermination d'objectifs communs suppose un diagnostic partagé des difficultés éprouvées par les acteurs de l'entreprise éducative. Quand il en est ainsi, le projet élaboré peut indiquer le dessein commun que se donne une collectivité pédagogique. L'identité de l'établissement ne se résume plus alors à son nom et à son implantation géographique. Une « communauté éducative » peut ainsi se construire à travers l'avenir qu'elle se choisit, sans se réduire aux lois et règles qui l'instaurent.

Dans les établissements, en tant qu'organisations centrées sur des services, les projets ont « une fonction de référence »⁷, comme le souligne J.-P. Boutinet. Encore faut-il que dans son élaboration cette référence puisse être partagée pour qu'elle puisse légitimer le projet. Les projets d'établissement tendent aussi à proposer une stratégie collective d'action en opérant des choix, en fixant des priorités ou en optant de nos jours pour telle ou telle expérimentation. Ils visent ainsi non seulement à améliorer l'organisation d'ensemble, mais tout autant à stimuler la participation des personnels et de leurs partenaires. Ces projets, s'ils relèvent d'une décision collective et d'une construction institutionnelle, présentent des différences qui ne tiennent pas exclusivement à leur implantation et à leur population d'élèves. Ainsi les EREA sont censés proposer un internat éducatif avec leurs formations, ce qui n'est pas le cas des collèges, même si certains d'entre eux offrent un accueil en résidentiel sous la forme d'un internat scolaire.

§ Des projets de réseaux

Qu'il s'agisse d'un collège ou d'un EREA-LEA, les projets d'établissement ont une importance centrale, dans leur double dimension éducative et pédagogique, référée aux instances qui les élaborent, la commission d'éducation à la santé et à la sécurité et le conseil pédagogique. Ils peuvent comporter une extension : les projets de réseaux associent une équipe à d'autres équipes sur un

⁷ Jean-Pierre Boutinet. Psychologie des conduites à projet (p.50)

territoire déterminé. Sans être une panacée, car leur conception comme leur pilotage nécessitent de surmonter bien des obstacles et des résistances, ils permettent souvent d'aborder autrement les difficultés éprouvées dans la seule logique d'une institution. Prônés sans être prescrits, les réseaux constituent depuis vingt ans une innovation intéressante du système éducatif. Certaines questions gagnent à être formulées et traitées dans un cadre élargi qui ne se limite pas au seul établissement-- quand ce ne serait que la problématique de l'orientation des élèves ou les échanges d'informations et d'expériences pédagogiques. Les projets sont fondateurs des réseaux : ils indiquent les enjeux, les problèmes et les objectifs susceptibles de rassembler et de mobiliser les acteurs.

Ces réseaux s'imposent de nos jours pour les SEGPA des collèges dans la mise en œuvre des parcours de découverte des métiers et des formations. En effet aucune de ces structures ne dispose des plateaux techniques correspondant aux cinq champs professionnels à explorer. Aussi l'association à cette fin de plusieurs SEGPA entre elles est-elle nécessaire, même si le collège et son principal ont la responsabilité de la signature des conventions liant les établissements. Mais cette association de plusieurs structures pour mieux assurer un PDMF suppose «la nécessaire complémentarité des SEGPA d'un même réseau»⁸. Ce qui n'est pas toujours le cas. Les champs professionnels et les plateaux techniques correspondants peuvent être en effet les mêmes d'une structure à l'autre. De même si, au-delà d'un cursus en collège, les équipes de SEGPA veulent favoriser l'accès de leurs élèves à des formations professionnelles qualifiantes, elles ont à promouvoir des réseaux d'un autre type avec des LP, des CFA et des EREA entre autres. Ces projets de réseaux, s'ils sont bien négociés et mis en œuvre, sont susceptibles d'assurer un accueil et un accompagnement améliorés des élèves issus des EGPA par les équipes qui prennent le relais.

§ Des projets de structure

Mais si un projet d'établissement peut sur un territoire trouver des relais dans des projets de même nature d'autres établissements pour mieux atteindre ses objectifs, il peut impliquer en son sein des projets plus spécifiques, projet de structure comme celui de la SEGPA ou projet de dispositif comme l'ULIS au collège ou en EREA. Ces projets tout en partageant les missions et les finalités de l'établissement en assurent une déclinaison différente au regard de leur public d'élèves. Nous nous intéresserons en particulier aux relations complexes entre le projet du collège et le projet de la SEGPA. De la création des enseignements adaptés en 1989 à nos jours, ces relations ont été pensées de façon sensiblement différente dans les circulaires successives régissant les EGPA. « Inclus » en 1990 dans le projet du collège, le projet de la SEGPA y est « intégré » en 1996 pour être déclaré « inscrit » dans la circulaire la plus récente de 2009—ce qui peut être interprété de manière restrictive. Mais les modalités de cette inclusion, de cette intégration ou de cette inscription, si tant est que ces termes soient assimilables, ne sont pas précisées. Car le projet de la SEGPA, quand il existe, peut figurer dans le projet du collège comme document juxtaposé sans être vraiment articulé à ce projet. Il peut souligner ce qui est partagé ou marquer plutôt sa spécificité. L'intégration s'interprète tantôt comme une assimilation, tantôt comme l'énonciation d'une identité différente au sein d'un ensemble.

Les relations peuvent être plus problématiques quand il n'y a pas de projet local des EGPA ou quand il en existe un en l'absence d'un projet d'établissement. Ou encore quand ces projets sont des documents, des « monuments » plutôt que des instruments au service des acteurs. Si un diagnostic de la situation du collège comme de celle de la SEGPA et de ses élèves n'est pas effectué, il est difficile de définir des objectifs partageables et de programmer des actions qui leur correspondent. Et sans objectifs opérationnels et sans indicateurs d'évaluation assortis il ne sera pas aisé d'apprécier la qualité des réalisations. Néanmoins, il faut souligner que le directeur de la structure est le « garant

⁸ Circulaire n°2009-060 du 24.4.2009, BOEN n°18 du 30.4.2009 (§III.2)

de la cohérence d'ensemble du projet de la SEGPA »⁹. Il dispose d'une certaine latitude pour opérer des choix. Le projet de la structure implique en effet des choix en matière d'organisation des stages d'initiation et d'application en milieu professionnel, qui peuvent être globalisés dans leur durée et s'écarter ainsi des prescriptions officielles. Ce projet se doit aussi de préciser « les champs professionnels retenus pour la constitution en son sein de plateaux techniques »¹⁰, de même qu'il détermine « les différents domaines d'activité qui font l'objet d'activités de découverte ». Ainsi certains aspects de la spécificité de ce projet au sein du projet d'établissement est-elle indiquée. Enfin ce projet est, après concertation, validé par les autorités académiques.

Des projets des élèves.

Les projets des élèves sont une autre entrée dans les démarches de projet, différente des projets institutionnels qui visent à organiser et dynamiser l'action collective et à assurer la formation commune des élèves accueillis. L'articulation entre ces deux types de projets, si elle est à la fois souhaitable et possible, n'est pas toujours assurée, ou en tout cas visible pour tous les acteurs. Les personnels, selon leur fonction, privilégient souvent dans leur pratique l'un ou l'autre de ces projets. Quoi qu'il en soit, les projets des élèves dans les enseignements adaptés assument des visées différentes, entre autres d'adaptation à des besoins particuliers et d'aide à l'orientation.

§ Les projets individuels de formation.

Nous avons d'abord affaire à un « projet individuel de formation »¹¹, dont chaque élève doit être pourvu. Ce projet est élaboré *pour l'élève* par l'enseignant de référence d'une division et ses collègues. Il serait mieux désigné comme « projet individualisé de l'élève », car il correspond à « un suivi individualisé » de sa formation. Ce projet est un projet « à long terme ». Il est « articulé autour des objectifs spécifiques à chacun des cycles du collège »¹². Mais, dans le cadre du suivi individualisé de l'élève, l'enseignant de référence prend en compte ses « difficultés particulières » et « définit et réajuste les objectifs prioritaires »¹³ de ce projet. En ce sens ce projet individuel est « évolutif dans le temps et nécessite une régulation »¹⁴ de la part de l'équipe enseignante. Il est inscrit dans un livret de compétences. Ce projet articulé au cursus en SEGPA, s'il concerne chacun des élèves accueillis dans la structure, est de la responsabilité dans son suivi de l'enseignant de référence de chaque division. Ce projet est spécifique aux EGPA et correspond au programme personnalisé de réussite éducative du collège (PPRE).

§ Des projets personnels d'orientation

Un autre projet, lui aussi prescrit, relève du droit commun. Il s'agit du « projet personnel d'orientation »¹⁵. Ce projet est un projet *de l'élève*. Il concerne l'avenir de l'élève au-delà du collège. Une aide est censée lui être apportée pour sa construction et ultérieurement pour sa mise en œuvre. En SEGPA et en EREA, ce projet personnel est un « projet professionnel »¹⁶. Tout en tenant compte des difficultés de l'élève, il prend appui sur ses potentialités. Cette élaboration est progressive et s'effectue à partir de la cinquième dans le cadre d'une éducation à l'orientation. Mais c'est surtout à partir de la quatrième et en troisième, lors de la découverte des champs professionnels, au cours des réalisations effectuées au sein des plateaux techniques et lors des

⁹ C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§I.5)

¹⁰ C. n°2009-060 (III.2)

¹¹ C. n°2009-060 (I.3)

¹² C. n°2006-139 du 29.8.2006, BOEN n°38 du 7.9.2006 (§1.2.1.2)

¹³ C. n°2006-139 du 29.8.2006 (§2.1)

¹⁴ C. n°2009-060 (§ I.3)

¹⁵ C. n°2006-139 (§2.1) et C.2009-060 (préambule)

¹⁶ C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§III.4.3)

stages d'initiation et d'application dans les milieux professionnels, qu'il est possible à chaque élève d'explorer un éventail de choix « relevant tant des domaines des services que ceux de la production de biens »¹⁷.

Assurer le suivi de la formation de chaque élève et l'accompagner dans un processus d'exploration de possibles en matière d'activités professionnelles et de formations permettant de les exercer sont des rôles et des tâches différentes pour les personnels. Ces deux projets ont des liens, si bien que certains les ont réunis en un seul. Le suivi individualisé de la formation en SEGPA a certes une influence sur la gestion du parcours de découverte des métiers et des formations. Mais pour bien articuler ces deux projets qui s'inscrivent dans des temporalités différentes, dont l'un est en train de se faire et l'autre se prépare, il vaut mieux d'abord bien les différencier dans leurs finalités.

§ L'entrée en projet avec des élèves en difficulté

Nous avons commencé par analyser et synthétiser les prescriptions officielles des projets des élèves. Il n'en demeure pas moins que « la construction d'un projet apparaît comme une activité cognitive complexe étalée dans le temps et qui engage la personne », comme le souligne M. Huteau¹⁸. Aussi est-il de prime abord surprenant d'y engager des élèves aux difficultés scolaires et souvent sociales importantes. Comme le notait Pita Mankeba, « les élèves les plus en difficulté, ceux qui ne maîtrisent pas le curriculum caché (les présupposés, les non-dits, les « allant de soi », etc.) sont paradoxalement ceux à qui l'on demande le plus tôt, de la manière la plus vive, d'avoir une idée précise sur un métier, d'avoir une capacité à se représenter l'avenir. Bref, d'avoir un projet.¹⁹ » Avec eux, cette perspective « au lieu d'avoir un effet dynamisant (...) engendrera le découragement, le désespoir et le repli sur soi », surtout si ce projet est « trop éloigné des possibilités concrètes de réalisation »²⁰. Comme le reconnaît Mireille Léauté, « le projet est un grand consommateur d'énergie et nécessite la mobilisation de nombreuses compétences ». Nombre d'élèves, non seulement sont « sans projet », mais se trouvent de par leur situation « hors projet ».

Si dans les SEGPA plus qu'ailleurs nous ne pouvons ignorer ces situations, faut-il pour autant renoncer? La démarche de projet ne permet-elle pas aussi de lutter contre des rejets, de se libérer par degrés d'un passé d'apprentissages mal vécus, d'un passif de relations scolaires? Tous les élèves des enseignements adaptés ne sont pas hors projet. Certains ont même des projets professionnels sans nous. Ceux qui en sont dépourvus peuvent en concevoir s'ils bénéficient d'une aide appropriée de la part de la collectivité pédagogique. La démarche de projet est culturelle. Les « conduites à projet » s'apprennent et s'exercent. Il nous faut aussi dédramatiser ce qui est attendu des élèves au terme d'un cursus en SEGPA. A l'issue de la 3^e, « l'élève doit avoir parachevé son projet d'orientation, c'est-à-dire le choix d'un dispositif de formation et le choix d'une spécialité »²¹. Ce double choix implique aussi une modalité d'alternance, sous statut d'élève ou d'apprenti, puisqu'il s'agit d'une formation professionnelle. Une telle approche de la démarche de projet peut apparaître réductrice, même si elle est préparée par un PDMF bien conçu et concerté. Rien ne nous empêche de lui donner un sens et une portée différents, en ne la résumant pas seulement à une série de choix.

¹⁷ C. n°2009-060 (III.1)

¹⁸ Revue du CERFOP n°8, décembre 1993 (p.33)

¹⁹ « Orientation : perspectives conflictualistes », in Perspectives documentaires en éducation n°60, 2003 (p.54)

²⁰ Mireille Léauté, article cité (p.75)

²¹ C. n°2009-060 du 24.4.2009 (§I.6)

Des pratiques de projet à visée pédagogique et éducative.

En dehors des projets institutionnels et des projets des élèves, une incitation à la mise en œuvre de démarches de projet dans les enseignements adaptés est clairement formulée. « Des pratiques de projet sont mises en œuvre tout au long de la scolarité »²². Que visent-elles ? À rendre les élèves « pleinement acteurs de leur formation », en inscrivant les objectifs prescrits par les programmes dans des dynamiques d'apprentissage. La mise en œuvre de projets est censée en effet susciter chez eux un engagement actif dans les apprentissages en les mettant en situation de réaliser. D'autres vertus sont encore prêtées à ces démarches : « aider l'élève à prendre conscience de ses processus d'apprentissage et de ses méthodes de projet, à travailler en groupe et à développer ses capacités de résolution de problèmes et de communication »²³. Et si l'esprit d'initiative est jugé nécessaire pour réaliser des projets, ces derniers tendent aussi à le développer. Sans être une fin, ces pratiques de projet sont un moyen au service des enseignements adaptés. Encore faut-il que les élèves n'y soient pas associés à la seule mise en œuvre, mais aussi à leur choix, à leur élaboration et préparation. La maîtrise technique des projets proposés peut parfois éclipser la pédagogie de projet qui devrait les accompagner dans leur réalisation.

Si toutes les disciplines d'enseignement sont incitées à faire usage des démarches de projet, ces dernières sont particulièrement recommandées dès la cinquième dans les activités technologiques. Il s'agit de familiariser les élèves avec « une démarche de projet technique »²⁴. Ces projets, s'ils n'ont pas la même finalité que dans une formation professionnelle, y préparent cependant. Ils se proposent « d'amener les élèves à conduire une activité véritable en vue d'une fin précise, avec des problèmes à résoudre, des contenus à appréhender et à réutiliser dans des contextes différents »²⁵. En quatrième et troisième les démarches de projet s'inscrivent dans des situations empruntées à différents champs professionnels et contribuent déjà à la construction de compétences qui en relèvent. Il ne s'agit pas seulement de motiver les élèves en les faisant accéder à de nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes, mais aussi de leur faire découvrir les liens entre compétences professionnelles et générales à travers les différentes réalisations conduites chaque année. S'exercer à mettre en relation et à réemployer connaissances et compétences acquises dans des situations déterminées est en effet une des principales difficultés auxquelles ces élèves sont confrontés.

Les pratiques de projet suscitent sans doute des ambitions et des attentes excessives. Mais elles participent aussi au dynamisme des enseignements adaptés, à leur capacité à innover au cœur même des difficultés éprouvées par les élèves et par leurs enseignants. Une « juste démesure » dans ces projets leur permet aussi de surmonter obstacles et résistances auxquels la démarche elle-même sera confrontée au cours de sa mise en œuvre. Comme l'affirmait Gaston Bachelard, il nous faut imaginer trop pour réaliser assez. Pour que des élèves élaborent leur projet professionnel, il est nécessaire qu'ils baignent dans un environnement où les pratiques de projets font partie des « mœurs pédagogiques ». L'incitation des élèves au projet ne peut être crédible que si les enseignants sont eux-mêmes en projet, que ce soit dans leur discipline ou dans des activités partagées, telles que les itinéraires de découverte en collège ou les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel en LP ou en EREA. Enfin il nous faut reconnaître que les pratiques de projet, en tant que ressources pédagogiques, font partie intégrante de la tradition et de l'identité des enseignements proposés dans le cadre des SEGPA et des EREA. Ils sont une des figures d'une adaptation, recherchée et cultivée, aux besoins particuliers d'une population d'élèves orientés vers ces structures de formation.

²² C. n°2009-060 (§I.2)

²³ C. n°2009-060 (§II.7)

²⁴ C. n°2009-060 (§III.1)

²⁵ C. n°2009-060 (§III.1)