

Approfondissements et ouvertures

Un livre, un militant : JEAN VIAL

par Roger UEBERSCHLAG



Le livre : LA PEDAGOGIE DU PROJET

Il y a dans toute démarche pédagogique un balancement entre le souci de la totalité et la précision du détail. D'une certaine façon, l'histoire de la pédagogie reflète des générations de maîtres, tantôt sensibles au découpage, à l'analyse, tantôt soucieuses d'appréhender la complexité du réel, le global, l'interdisciplinaire. Après la vogue de l'enseignement en miettes réhabilité par l'apprentissage programmé, voici celle des projets, chefs-d'œuvre, monographies et brevets... Ceux qui ont épousé avec passion les deux reviennent généralement à un point d'équilibre en faisant la part des choses. Mais il y a aussi ceux qui ont été écoeurés par un tâtonnement sans réussites. A ceux-là, le livre de Jean Vial apporte quelques réponses lucides autant que réconfortantes.

Jean Vial m'a toujours paru cet invité trop aimé et trop aimable qui connaîtrait tous les convives d'un grand cocktail des sciences de l'éducation et qu'un goût immodéré de la politesse conduirait à les saluer tous. Lire Jean Vial, c'est d'abord reprendre ses lectures, s'amuser des coups de chapeau épistolaires, se réchauffer à son optimisme contagieux. Ceux qui connaissant l'homme, parcourent ses livres en l'écoutant plus qu'en ne le déchiffrant. Je les soupçonne même parfois de noter sur une fiche les ouvrages qu'ils auraient dû lire et que leur rappelle à bon escient leur maître, friand de panoramiques et de travelings.

J'ai lu *La pédagogie du projet* à l'envers, c'est-à-dire en partant de la dernière vers la première page. Cette fantaisie m'a paru assez éclairante pour soupçonner l'auteur d'avoir rédigé son livre à rebours. Tout le monde sait qu'on pardonne à une œuvre de débiter laborieusement si la fin est enlevée avec brio. Ici la fin s'intitule «Conditions et possibilités de la pédagogie projective». Elle a l'odeur de terroir des classes vraies, des difficultés réelles, des démarches pédagogiques vécues. Elle fait pardonner tous les organigrammes qui jalonnent le début pour apprivoiser quelque ingénieur ou technocrate en naufrage pédagogique. Elle efface le regret de ne pas avoir pu suivre la piste psychanalytique que promettait le terme «pédagogie projective». Elle prouve que la référence à Kerchensteiner, sur la page de garde

(«tout travail manuel doit être précédé d'une opération spécifiquement mentale») n'était pas une précaution universitaire.

Mais revenons aux projets. Jean Vial énumère d'abord les projets simples : les objets réalisés en ateliers ou en clubs, mais aussi la prise en charge d'une partie du programme, encore que cette dernière initiative n'offre guère que le choix du temps d'exécution.

Plus convaincant est le chapitre consacré aux activités projectives complexes : le journal scolaire, le montage audiovisuel, la correspondance interscolaire, l'organisation et le fonctionnement d'une coopérative, les voyages et les fêtes. Les instituteurs de l'I.C.E.M. sont cités à maintes reprises et certaines de leurs expériences, assez clairement analysées.

Des esprits chagrins diront : la belle trouvaille ! Sous une étiquette nouvelle, ne voilà-t-il pas des activités d'école nouvelles vieilles d'un demi-siècle. C'est oublier que ce qui fait l'originalité de cet ouvrage c'est son art de rattacher des occupations scolaires aux problèmes d'organisation des adultes et de montrer qu'ils en sont la meilleure préparation. Les logiciens de l'action, de Paulo Freire aux techniciens de la N.A.S.A. (23 000 entreprises et 400 000 personnes pour la fusée Polaris) ne procèdent pas autrement, fondamentalement que les enfants qui se chargent d'un projet. Leur «inédit possible», il leur faut l'accomplir en soupesant les agents, les moyens, les procédures et les cheminements, en les ordonnant comme un réseau de P.E.R.T. (1). Un élan affectif fait naître le projet, une démarche réflexive le rationalise (d'où le sous-titre : essai de rationalisation du travail éducatif). Et pour dire tout cela : 73 pages ! Merci, Jean Vial, de nous administrer la preuve qu'en pédagogie également, les histoires les plus courtes sont les meilleures.

(1) Program Evaluation and Review Technic : un réseau situant les tâches sur une échelle du temps, selon un compte à rebours, permet de maîtriser le calendrier d'opérations complexes nécessaires à la construction d'un bâtiment, à la conduite d'une campagne publicitaire ou électorale...

Un entretien avec Jean Vial : PEDAGOGIE DU PROJET ET PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS

R. Ueberschlag. — Des lecteurs qui vous abordent par cet ouvrage ne sentiront pas nécessairement que ce que vous avez entrepris jusqu'à présent, c'est de servir la cause d'une école populaire, c'est-à-dire donnant ses chances au peuple. Je voudrais vous demander donc, d'entrée, comment votre dernier

livre qui s'intitule *La pédagogie du projet*, a sa place dans l'itinéraire de cet idéal et comment vous le reliez à votre propre vie.

J. Vial. — Il est évident que ma vie n'a pas été programmée comme les schémas du livre avec une idée très claire de ce qui

arriverait au bout et de la manière d'y parvenir. Je suis fils d'un ouvrier, j'ai été les premiers temps de ma vie, ouvrier, pendant une période assez brève mais suffisante pour en comprendre la condition, dans une usine de phares d'automobiles quelque part près d'Aubervilliers. Puis, élève de cours complémentaire, condamné à l'Ecole Normale, et fort heureusement condamné d'ailleurs, car je ne regrette rien. Il m'est arrivé, jeune instituteur de me demander, lorsque je faisais les cours du soir et que je participais à l'Université Populaire de Saint-Denis, ce que l'on pouvait faire. Je n'avais pas à l'époque à l'esprit que l'on pouvait écrire une pédagogie du projet car j'avais encore beaucoup à apprendre et j'avais, moi aussi, beaucoup d'errements à accomplir et sans doute beaucoup d'erreurs à commettre avant d'arriver à une vue plus claire et plus distincte des problèmes méthodologiques. C'est peut-être aujourd'hui que je me rends compte qu'en effet, il y a des manières qui permettraient à la classe ouvrière de s'élever et ce capital, est non pas tellement de connaissances, mais de méthodes, de procédés, de procédures : c'est en fait le meilleur capital des gens plus riches et par quoi ils sont arrivés. C'est peut-être dans les écoles ultérieures (mais auxquelles notre prolétariat n'accédait point, et n'accède toujours pas) que ces enseignements de méthodes se faisaient (encore que, voyant arriver des étudiants en fin de course universitaire, nous découvrons parfois une étonnante indigence sur ce plan). De toute manière ce problème m'est venu aussi dans la mesure où mes premiers travaux universitaires ont été consacrés à l'histoire de fractions du prolétariat, syndicat des chapeliers ou de la métallurgie française et où j'ai découvert soudain des êtres exceptionnels, des figures de proue, des gens qui, comme Poujet ou Merrheim, s'imposaient non seulement au mouvement ouvrier, mais à leurs partenaires, très exigeants en semblable matière : ils avaient découvert, non pas des trucs, mais les procédures nécessaires à la conduite logique de l'esprit, à la parfaite intégration des problèmes, à une vision de ce qui devait se passer pour que cela changeât et, au demeurant, à la réalisation au mieux — et beaucoup mieux que je ne l'ai dit ou fait — de projets. Projets qui les concernaient personnellement, projets qui concernaient leur groupe, leur syndicat et qui leur permettaient d'accéder à des connaissances plus riches, à un équipement mental meilleur, à une plus large autonomie, disons à une plus large culture mais qu'ils avaient faits leurs. Et aussi projet pour leur groupe qui, peu à peu, de corporatistes, d'étriqués, vivant au jour le jour, se faisaient plus ardents, plus combatifs, mieux compréhensifs du contexte, devenant des « s'éduquant » comme disent les Québécois. Alors tout cela, quelques recherches universitaires jointes aux leçons de la Résistance, parce que le contact avec l'ouvrier s'y faisait dans un dialogue à égalité réellement humaine, tout cela m'a amené à concevoir l'importance de cet équipement méthodologique des classes les plus humbles qui leur donnerait les clefs du savoir ou mieux d'une culture personnelle, déscolarisée pour une large part, mais réhumanisée pour une plus large part encore, réalisant ainsi l'accession de la personne aux formules du développement personnel.

R. U. — Comment vous est venue l'idée de ce livre ? Faut-il y voir un aspect de votre pensée, sensible à l'ouvrierisme ou mieux à la mentalité de l'artisan qui aime bien le travail fini, le chef-d'œuvre, le travail non parcellisé, à la chaîne ?...

Je suis très attaché au travail que l'on achève

J. V. — C'est au fond la conspiration entre deux traits, un trait de personne et une obligation de métier, le fait que je suis très attaché au travail que l'on achève et que l'on achève, si possible, au prix d'un contrat, d'un engagement pré-établi, et d'autre part les obligations universitaires qui m'ont amené à découvrir la presque incapacité de la plupart de nos étudiants, même les plus intelligents — j'allais dire surtout les plus intelligents — à terminer des travaux dans le cadre prévu et en temps utile, avec les moyens dont on dispose. D'où cette utilité de définir ce que serait une pédagogie du projet.

R. U. — Cela peut-il signifier — entre autres — que notre vie d'adulte est faite d'une succession de projets, même au courant d'une journée ? Voulez-vous insister sur la démarche logique à laquelle chacun de nous est astreint actuellement, pour peu qu'il dispose d'une certaine autonomie dans son travail ? Or la vie scolaire de nos établissements scolaires avant l'Université

prépare mal à une semblable démarche. Le seul projet considéré est celui du professeur (généralement ignoré des élèves). De ce fait l'élève ne conçoit même pas qu'il pourrait avoir, lui aussi, un ou des projets...

J. V. — Il est bien évident que l'école traditionnelle dégage le projet du professeur ou de l'instituteur plus que le projet de l'élève. Il y a presque incompatibilité entre l'un et l'autre. Il est bien vrai que cette pédagogie traditionnelle en ne faisant pas sa part au projet est critiquable. Au demeurant, si je la critique, ce n'est pas par son registre, puisque de l'enseignement magistral, nous avons parfois besoin. Encore aujourd'hui nous sommes dans la position de celui qui écoute et de celui qui répond. C'est un facteur de profit intellectuel, de probité intellectuelle. Mais le reproche que l'on peut faire à cette école traditionnelle, c'est justement de n'avoir qu'un registre et de méconnaître, non seulement la pédagogie par voie de projet, mais aussi les pédagogies d'observation, d'enquête, de club ou d'atelier, les pédagogies d'expression et de communication, voire de débats et de décisions. C'est en quoi la pédagogie du projet essaye d'apporter un complément ou une voie nouvelle à la pédagogie pluraliste dont nous rêvons.

R. U. — Est-ce dans l'ensemble des activités scolaires celle qui vous paraît la plus importante ou simplement une activité complémentaire ?

J. V. — Elle n'est certainement pas la plus importante. Elle est utile dans la mesure où dans cette pédagogie il y a des caractéristiques qui se retrouvent dans toutes les expériences que j'ai citées : il y a par exemple le fait que c'est volontairement qu'on choisit une activité qu'on entend poursuivre jusqu'au bout, au besoin au prix d'un contrat, même si cette activité est complexe et suppose un travail en équipe. Il y a aussi le fait — et c'est sans doute l'aspect le plus intéressant de cette pédagogie — qu'on soit obligé de recourir à deux cheminements presque inverses et qui restent malgré tout parallèles : d'une part, l'idée mentale d'un objet que l'on va construire avec l'imagination des étapes que l'on doit accomplir et le retour en arrière, le compte à rebours qui va permettre, à partir de cet objet présumé fabriqué, de prévoir les étapes, leur durée, pour savoir quelle est l'heure H du départ, mais aussi la masse des moyens et des partenaires engagés. Le troisième point, c'est le fait que pendant tout le travail de l'élaboration, cette fois, il va s'établir une concordance aussi étroite qu'il se peut entre le projet et la partie de l'objet constitué, c'est-à-dire entre un schéma mental et un objet concrètement et progressivement construit, étant entendu que tout cela mobilise ce qu'apportent de mieux les méthodes d'éducation active à objet concret et parfois de tournure coopérative : un emploi de méthodes, de procédures d'annexion du temps, de temps apprivoisé et qui va figurer au même titre que les autres matières premières comme un des éléments de la création.

R. U. — Est-ce déformer votre conception des démarches que suppose un projet que d'admettre que la phase aller correspond au domaine du sentiment, de l'intuition et la phase de retour à une rationalisation de ce désir de faire ? Ceci nous amène à examiner davantage la part que vous faites à l'affectivité dans cette pédagogie. Au début de votre ouvrage, vous avez évoqué la filiation qu'il y a entre les deux termes projet et projectif ; certains y auront vu un de ces jeux de mots dont vous êtes friand mais n'est-ce que cela ? N'est-on pas souvent très impliqué dans un projet ?

La meilleure manière d'être effectif, c'est d'être affectif

J. V. — Oui, d'ailleurs le choix volontaire suppose nécessairement cet engagement du cœur. Il est évident que c'est lui qui va être le premier et c'est un peu lui qu'on va étalonner puisqu'il faut que ce soit un peu au-dessus des possibilités mais pas trop et que dans le choc en retour, on sera peut-être obligé d'introduire le réalisme dans la situation à la manière dont Marcuse, si l'on veut, introduit un fait de réalité dans la non-réalité. Il y a malgré tout une obligation, au départ d'être affectif et au retour d'être effectif, d'être réaliste : mais la meilleure manière d'être effectif est quand même d'être affectif. C'est ce choix volontaire qui me paraît être une des obligations du système, je dirais : de la procédure, pour ne pas employer un mot trop rigoureux.



« L'enfant est naturellement actif : ses jeux le prouvent » (Vial).



« Le pire serait d'accabler l'enfant sous le poids de thèmes qui dépasseraient sa faculté de compréhension. »

R. U. — Il reste que le titre « pédagogie du projet » est nettement plus froid que celui de « pédagogie projective ». Mais de ce fait il se rapproche d'un terme voisin avec lequel on risque de le confondre : la pédagogie par objectifs. Comment situez-vous l'une par rapport à l'autre ?

J. V. — Au départ, j'avais mis *pédagogie projective* en guise de titre mais il m'a été demandé de renoncer à ce mot qu'on trouvait trop voisin des techniques psychanalytiques. Comme je suis assez concret de nature, de tempérament, j'ai accepté la formule « *pédagogie du projet* », étant donné que je suis assez près de l'objet, et que ma procédure repose sur une confrontation permanente du projet et de l'objet. La *pédagogie des objectifs* — nous n'en avons pas fini d'en entendre parler — nous chatoie d'ailleurs, parce que même dans le cadre de la *pédagogie Freinet*, elle était en filigrane. La simple petite formule des brevets se rapportait finalement à cet article de la *pédagogie par voie d'objectifs* qui est : « être capable de ». Mais la *pédagogie du projet* est parfois un peu plus ambitieuse car la *pédagogie par voie d'objectifs* est en somme une *pédagogie comportementale* — nous nous contentons d'un cas, d'une situation —. D'autre part la *pédagogie par objectifs* est une *pédagogie* qui a la prétention d'englober la totalité de la personne, même si on la compartimente, à mon avis, un peu trop. Il y a tout de même là ces aspects que nous appelions autrefois des *axiologies* et qu'on appelle maintenant — le mot m'inquiète peut-être parce que je ne le comprends pas parfaitement étymologiquement — des *taxinomies*. Il est évident que les problèmes *psycho-moteurs*, les problèmes *affectifs* sont bien vus mais moins bien peut-être que les problèmes *cognitifs* qui finissent par occuper la presque totalité du plateau et qui nous ramènent à l'école traditionnelle de plus d'une manière. D'autant que la dimension sociale n'est pas toujours bien vue, dans ce monde où la corporalité est un peu noyée dans l'affectivité mais où l'une et l'autre sont un peu subordonnées à l'intellectualité, sans que la sociabilité apparaisse nettement. D'autre part, c'est la synthèse qui fait le plus défaut ; alors que, très simplement, la *pédagogie du projet* s'en tient à une recherche aussi logique qu'il se peut, non pas d'objectifs comportementaux, mais d'objectifs d'accomplissement, appuyés sur le solide du réel, de l'engageant, du rassurant, parfois, d'un outil et par voie de tâtonnement, de

réajustement, car il faut insister sur ce fait qu'elle ne suppose pas le préfabriqué et que, de toute manière, il y aura des aléas dans cette affaire, des *réajustements continuels* et des *dialogues*. *Dialogues* entre le projet et l'objet, nous l'avons dit tout à l'heure, mais *dialogue* aussi entre le sujet et l'objet, entre soi et les autres, avec cette annexion du temporel mais dans un sens qui me paraît assez curieux et intéressant. Quand nous préconisons une méthode nouvelle d'apprentissage du sens historique, nous le faisons en remontant le temps et en partant de 1977, pour gagner les origines. Là nous avons le pendant, si l'on veut, non dans l'exploration du passé, mais de l'avenir — et dans une annexion de l'avenir —. C'est avec la confrontation mentale réelle, cette annexion du temps (un peu négligée dans nos écoles parce que précisément le temps est très contingenté dans les horaires et qu'on croit le problème résolu une fois pour toutes), c'est dans ce jeu libre, sur un horaire, sur un temps qu'il faut calculer et installer au rang créateur de participation à l'objet que nous situons cette *pédagogie du projet*.

R. U. — Ne pensez-vous pas que loin de s'exclure, *pédagogie du projet* et *pédagogie des objectifs* se complètent ? Que par exemple pour éviter à cette dernière de devenir une forme de dressage, il est nécessaire que les élèves construisent d'abord quelques objectifs, précisément selon la procédure du projet qui permettrait de maîtriser les étapes et le temps qui leur est nécessaire... Cette expérience leur donnerait une autre conscience des objectifs qu'on leur propose et auxquels ils doivent adhérer.

J. V. — Vous explicitez une idée qui est sous-jacente dans mon petit livre : une *pédagogie par objectifs* a cette richesse unique, qu'il faut cultiver, de poser la fin sur le plan des causes ; mais cela ne vaut que si on a fait préalablement un certain nombre de *réajustements* (de conduite, de moyens, d'espace ou de temps) et là la *pédagogie du projet* a cette chance d'être plus simple, plus sommaire, de graduer les difficultés et de le faire avec le soutien mental constant du projet, avec le soutien effectif de l'outil, avec le soutien réel des compagnonnages, étant entendu que le maître garde un rôle sécurisant dans l'affaire et qu'il intervient à la demande, à la commande. Il y a là, en effet, un apprentissage possible par une voie plus sommaire de la *pédagogie par objectifs*.

R. U. — Si nous nous plaçons maintenant sur le plan de l'efficacité, de la rentabilité, de l'évaluation, ne pourrait-on pas déceler dans la pédagogie du projet, des objectifs dont la vérification serait peut-être plus subtile mais plus révélatrice des capacités du sujet ?

Pas d'auto-évaluation vraie sans perception des objectifs

J. V. — J'y pensais en analysant cette forme de la taxonomie ou de la pédagogie par objectifs qui concerne l'évaluation ou l'auto-évaluation. Il est évident qu'il est très difficile à des enfants de faire l'auto-évaluation d'objectifs qu'ils n'ont pas eux-mêmes définis et que, dans sa candeur, parfois dans son exigence, dans sa conscience professionnelle, le maître a pu placer sur un autre terrain et parfois plus haut. Alors que dans le projet il y a un choix tel, par l'élève, que l'objectif, il le saisit. Il le saisit d'abord mentalement puis il le saisit progressivement sur le plan concret des choses et des institutions et il sait à quel point il en est de l'apprentissage d'une récitation ou de la préparation d'une fête ou d'une exposition. Il est évident que l'auto-évaluation se fait bien puisque lui-même a fixé, dès le départ des règles d'accomplissement et que l'objet se présente comme le critère de réussite ou de non-réussite. C'est justement l'inflexion de ce critère qui est un support solide et un apprentissage puisqu'on aura évincé un certain nombre de difficultés et permis quand même une auto-évaluation correcte, réaliste.

R. U. — Vous êtes un optimiste, par tempérament et sans doute n'y a-t-il pas de rénovation pédagogique sans un certain optimisme. Les expériences que vous relatiez dans votre livre ont toutes réussi. Ne va-t-on pas vous accuser de triomphalisme pédagogique ? A l'enthousiasme des débuts correspond chez beaucoup de maîtres la lassitude des exigences, des contraintes qu'on ne peut esquiver si on veut que les enfants aillent au bout de leurs possibilités. N'auriez-vous pas dû analyser aussi quelques échecs ?

J. V. — Mon livre a un aspect d'achevé qui est peu conforme à la pédagogie du projet ; mais l'intention d'un auteur est toujours de faire un livre aussi achevé qu'il se peut. Les difficultés intercalaires n'apparaissent pas et c'est dommage car on devrait toujours, comme aux candidats docteurs, demander aux auteurs leur brouillon. Il a une chose qui en tout cas est choquante et je l'avoue, c'est le caractère rassurant du schéma, alors qu'il est souvent comme la statistique, une forme élaborée du mensonge. D'abord il donne l'illusion du scientisme tandis qu'on voit, dans toutes les expériences, des aléas, des impondérables. Il y en a, Dieu merci ; c'est là le gibier, non du pédagogue qui l'évince, qui l'exile, mais de l'éducateur qui en fait son miel. Il y a aussi dans le schéma un aspect simplificateur qui est anormal : en fait, chaque groupe, dirais-je, dégage son projet parce que le dialogue qui va s'établir entre les élèves mais aussi entre les élèves et le maître est d'une teinte différente selon les cas et c'est en quoi le pédagogique se transforme en éducatif : « parce que ce sont eux, parce que c'est moi ». Mais cela varie aussi suivant les entreprises, j'allais dire les aventures qu'on va tenter non pas parce que ce sont eux mais parce que c'est ça et le ça n'est pas du tout péjoratif. Ce n'est même pas le ça du psychanalyste, c'est le ça objectif, engageant, portant à l'effort et en ce sens les schémas que nous donnons, qui sont le fruit des propres efforts des maîtres interrogés, ont ici une valeur indicative quant aux procédures. C'est simplement un essai de rationalisation, de traduction aussi fidèle qu'il se peut de la moyenne des cas, avec, bien sûr, une valorisation dans la mesure où tout de même, je crois, il y a quelque chose à retenir dans l'obligation de rationaliser l'effort scolaire. C'est peut-être plus nécessaire pour les maîtres à l'esprit libérateur car ils ont parfois peur de passer du régime de tyrannie qu'on connaissait à un régime de dévergondage ou d'inefficacité. Alors je crois qu'il y a une règle : elle est peut-être trop logique pour être parfaitement vraie, elle est peut-être trop claire pour être authentique ou exacte, mais je la donne à tout hasard : c'est le fait que lorsqu'on a un dialogue (autrefois on disait un duel et le mot est resté dans sa pureté grammaticale, si je puis dire), on n'a pas à la fois le choix du terrain et le choix des armes. Dans la pédagogie traditionnelle, le maître choisit le



« Ce jeu libre sur un horaire qu'il faut calculer est une des vertus du projet. »



« Je dis coopératif et non collectif. »

« Témoin de semi-compétence et de pleine sympathie... »



terrain et les armes ; il choisit la finalité, l'objectif et il choisit les procédures, les méthodes. Je crois que, lorsque les finalités sont libres, une certaine méthodologie doit être rigoureuse ; mais, lorsque les méthodes deviennent rigoureuses, il faut que ce soit la finalité qui soit libérée. Dans le cas particulier du projet, la recherche est surtout méthodologique et l'enrichissement est sur le plan de l'équipement instrumental. Mais il faut qu'il y ait alors une certaine rigueur quand même, pour éviter le dévergondage dont je parlais et c'est le projet qui la maintient, le fait que c'est cet objet et non un autre qu'on va réaliser. Et si on ne peut l'accomplir parce qu'on manque de temps, on demande des délais ; si on n'a pas les moyens, on-en réclame ; mais on ne change pas son objet ou alors on dissout la situation de travail et on a recours à un nouveau contrat : le contrat joue sur la permanence de cet objet, parce qu'il permet justement la libre recherche dans le choix des procédures.

La pédagogie du projet dans la formation des maîtres

R. U. — Les ouvrages qui paraissent actuellement, en pédagogie, sont fréquemment des livres qui donnent l'envie de faire mais rarement les moyens d'y parvenir. Ils ressemblent à ces manuels d'instruction qui ne sont pas complétés par des chapitres consacrés au dépannage. Comment définissez-vous le vôtre : livre d'aventure ou livre d'accompagnement, de soutien ?

J. V. — La réponse à cette question est difficile car ce sont des cas d'espèce. Un tel jouera fort bien de la technique et un autre sera débordé. Les expériences que nous pouvons invoquer ne sont d'ailleurs pas pleinement significatives. Elles n'ont pas une valeur d'enseignement, prises en soi, parce que d'abord elles s'apparentent à des cas singuliers et de plus elles visent des clientèles qui ne sont pas toujours clientèles d'école élémentaire. Lorsque nous travaillons avec nos étudiants nous avons une pédagogie du projet. Voilà comment nous faisons : nous avons des étudiants de licence, dans le cadre d'une valeur qui s'appelle : les problèmes généraux de l'éducation dans le monde contemporain. En réalité, c'est un fourre-tout mais qui va nous servir car on arrive à y placer un très grand nombre de questions, tous les problèmes qui se posent aujourd'hui à l'éducation. Nous conseillons aux étudiants, au début de l'année universitaire, de choisir un thème et si possible de se regrouper par paquets de quatre à six, car ce sont les nombres que nous avons estimés les meilleurs, sur un de ces thèmes. Etant donné que l'éventail est très large, le choix se fait relativement aisément et avec des regroupements qui sont toujours possibles et nous n'avons jamais eu, en une dizaine d'années, de difficultés pour aboutir à la constitution de ces équipes. Par exemple cette année, la promotion a choisi de traiter dans un groupe, « l'alphabétisation », dans un autre « la structure de la pédagogie des adultes » (je n'ai pas très bien saisi le mot structure mais nous nous en expliquerons et ils diront ce qu'il faut entendre par là car c'est eux qui en sont juges), là, « l'école, lieu de la tradition, phénomène de reproduction » et, dans un autre groupe, plus ample d'ailleurs : « l'école moyen de destruction des traditions ». Il va donc falloir que, d'ici la fin de l'année, un travail coopératif — je dis coopératif et non collectif — soit bâti sur le thème qu'ils ont choisi, étant entendu que, s'il y avait des changements de direction, il faudrait en aviser avec le prof. Cela nous amènera à la fin juin. Le mois de juin doit être consacré vraisemblablement à la communication de chaque groupe au collège de la promotion : il nous faut un mois ; c'est-à-dire qu'à la fin du mois de mai, tout devrait être terminé ; mais on sait très bien qu'il va falloir un bon mois pour rédiger l'introduction, la justification de la méthode, la conclusion de doctrine, la bibliographie générale, lier un peu ces travaux de façon à ce que les travaux personnels constituent bien l'ossature, les parties cohérentes, logiques d'un ensemble qui est le travail coopératif lui-même et qui répond au titre donné. Continuons le compte à rebours : comment va-t-on se répartir les tâches, les accomplir, comment va-t-on assurer les parties communes par l'institution d'un secrétaire-coordonnateur, qui arrange un peu en horloger les mouvements — et peut-être aussi comment va-t-on fixer la place du prof qui fournit les dossiers en vrac, apporte la documentation, écrit quelques lettres d'introduction — et, de temps en temps, répond aux questions qu'on peut lui poser ? Ainsi, nous avons,

dans toutes les années précédentes, réussi une pédagogie du projet avec plus ou moins de bonheur et selon les avatars qui tombent sur la vie d'une Université. Car la pédagogie nouvelle souffre mal les avatars en pédagogie traditionnelle, on récupère toujours à coup de leçons apprises par cœur ; mais le travail personnel ne tolère pas de larges interruptions. En bref, la pédagogie du projet peut se réaliser aisément en Université car une certaine autonomie intellectuelle peut être escomptée encore que nous sommes très frappés du fait que nos étudiants n'ont pas pris tellement l'habitude de cette autonomie intellectuelle : nous sommes convaincus qu'ils réussiraient mieux leurs projets universitaires s'ils avaient pratiqué, dès l'école élémentaire, une telle formule. Je la verrais moins bien dans une école normale étant donné que, présentement, les effectifs sont un peu dispersés et parce que d'autre part on ne saisit pas très bien comment sur le terrain elle pourrait s'accomplir ; mais on verrait très bien se développer, à tout le moins, une politique de contrat qui ferait prendre en charge aux élèves, soit une partie du programme, soit la préparation d'un stage, d'une session, soit même la réalisation d'une institution du type « coopérative d'école normale ». De toute façon, il faudrait bien qu'à l'école normale on initiât aussi les gens à ce type de procédure, non exclusive, rappelons-le, de toutes autres.

R. U. — Vous venez d'écrire un livre consacré à un ensemble de propositions techniques sur des démarches ponctuelles ; il fait suite à la défense d'une pédagogie plus globale, plus intuitive que vous avez intitulée « pédagogie de la personne ». Est-ce une nouvelle orientation ou un balancement dialectique ?

J. V. — Après avoir parlé surtout du sujet, il était peut-être bon de parler de l'objet, en dominante. Après avoir traité d'une pédagogie qui avait presque une prétention doctrinale, il était peut-être bon que je revienne « au ras du sol ». J'ai pensé que c'était quand même un dialogue formateur pour la personne que le dialogue projet-objet, projet-sujet, sujet et les autres. En fait, j'étais moi-même condamné à pratiquer cette pédagogie de la personne à l'intérieur d'un projet pédagogique qui était la pédagogie de mon propre projet : réaliser cette opération sur le terrain. D'ailleurs, je n'ai pu le faire que parce que d'autres que moi, ces instituteurs du mouvement Freinet, ces professeurs disciples des Cahiers pédagogiques ou œuvrant dans les C.E.S. expérimentaux, pratiquaient le projet sans l'avoir systématisé, on dirait aujourd'hui, théorisé. Le dialogue que j'ai eu avec les maîtres sur le terrain a été pour moi fort enrichissant ; c'est sans peine que, témoin de semi-compétence et de pleine sympathie, je me mettais à leur place, parce que, au demeurant, je me retrouvais (c'est peut-être le complexe de Faust et un désir de rajeunissement), je me retrouvais moi-même en tant qu'ancien ouvrier ou jeune instituteur comme ils étaient — et je bénéficiais d'une situation presque privilégiée dans la mesure où je trouvais ces maîtres délivrant en quelque sorte, non un message, mais une possibilité de travail à leurs élèves, déléguant en quelque sorte leur autorité et leur permettant alors d'engager un dialogue avec les outils, ces objets un peu méprisés du monde scolaire, peut-être parce qu'ils conspirent avec la main, mais qui sont quand même les compagnons des enfants des hommes. J'étais là, semble-t-il, un peu conforme à ce personnage que j'essayais d'éclaircir tout à l'heure en me disant qu'il y avait peut-être là, non seulement des expériences intéressantes à reprendre et à fédérer, mais qu'il y avait peut-être aussi un conseil à donner aux maîtres. Non pas tellement de pratiquer la pédagogie du projet mais d'être très attentifs à leur propre projet pédagogique et d'essayer de voir comment l'équipement instrumental, méthodologique est toujours supérieur — j'en demande pardon à mon ami Snyders — au contenu même de la relation pédagogique. C'est peut-être là que la relation pédagogique devient avec la scrupuleuse attention aux personnes une relation éducative — et je pourrais si j'avais à donner un conseil supplier les maîtres de rédiger ce que j'appelle simplement le carnet de bord, d'être les observateurs non impavides mais objectifs de leur propre travail. Sans doute, est-il difficile d'être à la fois observateur et acteur : pourtant, quand on délègue une partie de son travail aux élèves, on a peut-être le temps d'y penser. De consigner les difficultés de la méthode, ses échecs du moins temporaires, la façon dont ils sont assimilés, annexés ou absorbés, dépassés, la manière dont parfois aussi ils démolissent une expérience. C'est le rassemblement de ces journaux de bord qui permettrait d'écrire un livre sur la pédagogie du projet, infiniment plus étoffé, mais qui serait vraiment l'expression d'une coopérative intellectuelle dans l'esprit de la Coopérative de l'Enseignement Laïc, parce que ce ne pourrait-être qu'une œuvre coopérative et non point personnelle.