

La fin du projet signe-t-elle la mort des apprentissages qu'il a portés ?



À travers cet article, mon but est de nous amener à réfléchir, à partir d'un exemple de pédagogie de projet mené sur un an, à ce qu'il en reste pour l'apprenant à la fin d'un projet. À mesure que le projet que je vais vous présenter avançait et que nous voyions les effets positifs de notre méthodologie d'apprentissage, la crainte s'est invitée que l'après ne fasse mourir ces effets. Le doute de l'effacement progressif des acquis et de l'expérience une fois que l'activité prendrait fin a mis à l'épreuve nos croyances pédagogiques les plus stables, les plus ancrées. La fin d'un projet est-elle la mort de l'apprentissage ? Comment envisager la fin d'un projet en pédagogie de projet ? Acharnement pédagogique ou éloignement du formateur ? C'est en répondant à ces questions que je tenterai de vous donner mon humble avis.

Par Guillaume PETIT

LE PROJET, QUE JE PRENDS COMME BASE DE RÉFLEXION ICI, a été réalisé sur l'ensemble de l'année 2009, dans le cadre d'un financement¹ consacré à la prévention des maladies cardio-vasculaires chez les publics les plus à risque. Estimant que les thèses de Henrard² contribuent à démontrer ce en quoi l'illettrisme peut être un facteur aggravant dans la gestion de sa propre santé, nous souhaitions vivement voir notre candidature retenue et avons mis une grande énergie à développer des processus d'apprentissages approfondis autour de l'axe « apprenant acteur = patient conscientisé ». L'essentiel de la démarche visait à construire, par auto-socio-construction, une réflexion sur la prévention et l'impact des habitudes de vie.

Présentation de la démarche : d'abord prendre le temps de sa conception, prendre le temps au début pour en gagner ensuite

L'année précédant la mise en œuvre du projet, plus de la moitié des groupes en formation, en français écrit comme oral, s'étaient dotés du vocabulaire relatif à certains concepts essentiels en lien avec la santé. Nous avons abordé les différentes parties du corps humain, les systèmes de soins de santé en Belgique et de prise en charge, le vocabulaire général présent dans la posologie d'un médicament, etc., avons étudié les liens de causalité entre quelques habitudes de vie et leurs effets. Des situations comme « aller chez le médecin », « chez le dentiste », « à la pharmacie », « à l'hôpital » avaient permis de travailler l'acquisition de nouvelles compétences communicationnelles. Tout un univers cognitif était déjà en place. Nous avons aussi initié le débat autour des différentes formes de médecine curative ou préventive.

Permettez-moi une précision : la prévention ne va pas de soi. Nos croyances culturelles héritées sont parfois si solidement ancrées a priori que les remplacer simplement par d'autres croyances, que le formateur s'évertuerait à

¹ Obtenu dans le cadre d'un appel à projets lancé par la Fondation Roi Baudouin.

² Gilles HENRARD, *Analphabétisme et Santé. Mise au point à l'attention du médecin généraliste*, Université de Liège, Médecine générale, Travail de fin d'études, DES 2005-2007. Voir : *Journal de l'alpha*, n°164, juin 2008, pp. 66-67, www.lire-et-ecrire.be/ja164

transmettre, ne rime à rien, sans quoi il ne s'agit que de remplacer certaines recettes par d'autres, qui plus valides, qui simplement plus en vogue. Suivre à l'aveugle un formateur sur ses recettes n'est pas plus légitime que suivre sa grand-mère. C'est l'approche de la médecine qu'il faut modifier en y intégrant de nouveaux liens de causalité, dans une autre temporalité que celle de l'urgence de l'apparition d'un trouble. Intérioriser la prévention dans la gestion de sa santé nécessite un changement de paradigme : ne plus attendre les signes d'apparition de la maladie pour mettre en place des actes, c'est-à-dire penser la santé non comme l'absence de maladie mais comme la préservation du bien-être.

L'enjeu était donc que chaque apprenant, quels que soient son niveau de maîtrise de la langue et l'état de ses connaissances en matière de risques cardio-vasculaires, soit amené à réfléchir à ses habitudes de vie, choisies ou imposées, en fonction de leur impact sur la préservation de son bien-être. Sachant l'occurrence dans la presse et les nouveaux media des informations comme « on a découvert que c'est très mauvais pour le cœur de... », chacun d'entre nous, et donc chaque apprenant doit pouvoir se positionner par rapport à l'information, c'est-à-dire avoir des représentations dynamiques susceptibles de s'adapter à de nouveaux éléments ou de s'en détacher, ce qui nécessite la mise en place d'une dialectique intériorisée. C'est la raison pour laquelle, méthodologiquement, nous avons souhaité placer chaque apprenant, dès le démarrage de l'action, en position d'acteur dans ce va-et-vient entre processus de recherche et expression de ses propres représentations.

Nous avons préalablement pensé en équipe pédagogique ce que devrait être l'apprentissage pendant ce projet. Il nous est apparu qu'il serait à chaque étape la faculté consciente qui permet de passer d'une situation-problème (la trop faible part de la prévention chez nos apprenants) à la mise en place d'habitudes de vie assumées du point de vue des risques cardio-vasculaires.

Les différentes étapes du projet ont été induites de cette définition de l'apprentissage que nous voulions. En voici un résumé :

- pouvoir nommer en partant du plus général au plus précis (par exemple : une partie du corps, un malaise, un symptôme, une douleur), ainsi que les habitudes de vie, antécédents familiaux, etc., en lien avec le risque ;

- prendre conscience du lien de causalité entre sa vie (alimentation, degré de stress, ressources en matière de bien-être, niveau d’accessibilité aux soins de santé...) et les conséquences sur sa propre santé : en déduire une définition de la prévention médicale ;
- comprendre ses potentialités d’action à réduire les risques ;
- agir en ayant conscience de toute la causalité qui entoure l’action.

Début 2009, à l’orée de ce projet, chaque formateur, sans savoir ce qui l’attendait, a abordé la phase la plus cruciale : poser le cadre. J’entends par là que chaque apprenant comprenne assez finement les objectifs propres de l’action pour se sentir acteur, responsable de sa réussite. J’y vois aussi le moment de définition des méthodes que le groupe va utiliser afin qu’elles soient mises en lumière avant l’action même. Révision, répétition, restitution aux nouveaux apprenants, explication, reformulation, exemplification, mise en situation, retour sur les méthodes par définition/conscientisation de celles utilisées, etc. Tout un programme liant les anciens apprenants aux nouveaux, pour aborder le projet sur des bases communes. Nous avons travaillé autour de supports identiques à ceux de l’année précédente mais petit à petit les textes, enregistrements, etc. s’en éloignaient pour se rapprocher de la spécificité thématique : les pathologies cardio-vasculaires vues sous l’angle préventif. L’essentiel de cette première démarche d’appropriation était de pouvoir nommer. C’était ainsi une première forme de maîtrise sur le réel qui se consolide. Pouvoir nommer entraîne la mise en place de représentations de ce qui nous entoure, de catégorisation, puis d’interaction entre le monde et la conscience que chacun en a. Et ces effets, à cet instant « t » du projet, le resteraient plus tard, pour d’autres apprentissages. C’était transférable.

Mais nommer ne suffit pas. Nous concevions que l’acquisition du vocabulaire devait s’accompagner d’une pratique formative qui met en lumière à chaque stade les représentations mentales associées aux concepts. Pour le formateur, l’enjeu était de permettre une confrontation de ces représentations entre les apprenants, puis avec des textes et autres supports scientifiques vulgarisés. Partant du point de vue socio-constructiviste selon lequel la dimension sociale de la conscience précède la dimension individuelle (chaque fonction psychique supérieure apparaissant deux fois, d’abord sur le plan social, puis sur le plan individuel), nous veillions à solliciter le plus souvent possible des

interactions entre d'un côté, les représentations préétablies, sortes d'axiomes socio-culturels, et d'un autre côté, ce que l'on découvre. Sans ce mode de travail pédagogique, nous allions « rater » notre enjeu qui était celui d'intérioriser le concept de prévention.

Nous sommes partis de la mise en lumière des grandes « préoccupations » des apprenants, qui ont, chaque fois, été passées au crible de la recherche d'information, qui valide ou invalide les grands risques cardio-vasculaires, les habitudes de vie ainsi que leurs impacts. Tout ce travail a été orienté vers un objectif central qui est celui de deux tables rondes réunissant l'ensemble des apprenants de la régionale et des experts des problématiques abordées, invités pour l'occasion. Si les apprenants ne sont pas intervenus dans le choix des intervenants, c'est bien à partir de leurs souhaits que nous avons envisagé ces rencontres (questionnaire individuel, traitement en groupe, choix des problématiques, débat collectif avec prise de décision) : l'une en mai, la seconde fin septembre, avec entre elles deux, en juin, une journée de réflexion sur le bien-être. Il est clair que cet objectif était artificiel, car sans nous, les apprenants ne seraient sans doute pas allés d'eux-mêmes à une conférence sur les différents thèmes abordés et, de ce fait, ne s'y seraient pas préparés de la sorte.

Artificiel, certes, c'est sans doute une caractéristique des actes du pédagogue, mais ajusté à la réalité. Plus on insuffle d'artifices dans une activité d'enseignement ou de formation, et plus on risque de la vider de son sens et du liant empirique. La dose est parfois létale pour l'apprentissage puisque ce que l'on apprend ne correspond pas à ce que l'on vit. Un moyen donc de survie de l'acquis est d'avoir préalablement pris connaissance des situations vécues en la matière par les apprenants. En revanche, un moyen pour pérenniser l'acquis est de se détacher de ces situations de vie pour en extraire la substantifique moelle. Les potentialités de transfert en dépendent. Une règle a été posée : ces tables rondes et cette journée d'échange et de réflexion ne pourraient répondre à des cas particuliers. Rien d'une consultation collective donc ! Non, plutôt l'opportunité de réfléchir à ce qui dépend de chacun d'entre nous, en fonction de sa réalité propre et de ses potentialités à agir sous l'angle de la médecine préventive.

Quelques réflexions pour une position assumée entre acharnement pédagogique et effacement complet derrière le projet

À la fin d'une action d'ampleur, dans laquelle on a utilisé la pédagogie de projet, il arrive que le formateur, l'institution, accaparés pendant des mois par celle-ci, se retrouvent sans direction, comme orphelins d'un contenu majeur, obligés de s'en remettre à des contenus qui semblent plus mineurs. Face à la fin d'une action de pédagogie de projet, comment se positionner quand on est formateur ?

La tentation première face au vide que cela laisse est de le remplir bien sûr. Alors arrive la multiplication de projets, qui ne relèvent pas de la pédagogie du projet par nature, si cela n'est pas fait dans un cadre où l'apprenant, acteur en voie d'émancipation, se dote de moyens et aptitudes pour peser et modifier la réalité du monde qui l'environne, dans lequel il recouvre sa légitimité à évoluer.

L'apprentissage ne peut être réduit à l'action que l'on a dans un projet. Il s'agit tout au plus d'un cumul d'expériences, qui ne représente pas, à lui seul, une avancée cognitive ni une praxis. L'enchaînement de projets de plus en plus complexes ne constitue ni un processus ni des paliers à l'apprentissage. En outre, il est souvent synonyme d'effacement de la part du formateur qui ne revêt plus alors qu'un rôle d'animateur de réalisation. Le formateur, plus que le garant de la réalisation de projets, est avant tout la personne responsable de l'acquisition de compétences et des connaissances en marge de cette réalisation et de la mise en lumière des stratégies qui vont permettre à chaque apprenant de les acquérir. Il est donc en fonction première un gardien du temps. Attention : pas pour respecter sa course tant s'en faut, mais pour l'arrêter chaque fois que l'apprentissage le nécessite. Arrêter le temps pour décroquer l'apprentissage et en mesurer la portée sur d'autres situations, son déplacement vers d'autres horizons.

Si le projet n'est pas un prétexte, s'il doit faire sens à part entière, il n'est qu'un support à l'apprentissage. Trop souvent, les acquis restent captifs à l'intérieur du projet, car trop attachés à ses circonstances propres. À mon

sens, cela met en lumière que, trop peu souvent, le formateur va prendre soin d'aménager des moments en marge de la réalisation, des moments d'apprentissage où l'on s'entraîne, on répète, on conscientise les limites de ce que l'on vient d'apprendre et on réfléchit à la manière dont on pourrait l'utiliser. Sans ce travail en parallèle, il y a de grandes chances qu'une part de l'apprentissage soit trop incarcérée dans un contexte et ne soit pas mobilisable après ou ailleurs. Alors, on peut tomber dans une forme d'« acharnement pédagogique » qui, à l'instar de son parent thérapeutique, va tout tenter pour que le projet ne finisse jamais. Et on n'en finit jamais de ce projet... Et l'on pourrait toujours y être dans ce projet, et encore sûrement pour 10 ans.

In petto : « celui qui n'a pas de temps à perdre devrait souvent se laisser aller au silence ». C'est dans le silence du formateur aussi que, pour l'apprenant, l'apprentissage vagabonde, puis pénètre durablement sa pensée. Dans les premiers temps, il nous a d'abord fallu nommer les choses et en prendre la mesure pour posséder une maîtrise sur cet environnement. Puis nommer les actes que l'on va être susceptible de réaliser. Sans certains temps de silence en formation, sans un huis clos en soi, la transformation des acquis collectifs en acquis individuels ne peut se faire. C'est dans le silence que chacun va pouvoir repenser son environnement. Dans ce monde trop bruyant, c'est un des luxes que doit pouvoir offrir un lieu de formation alpha.

C'est pour sa fonction de recul sur le cours des choses que je loue le silence ici, non comme l'absolu d'un recueillement de cathédrale. Puisque là encore, par la pratique, j'ai constaté un autre écueil. Entendre un apprenant répéter à haute voix les actions qu'il est en train de réaliser, « comme s'il était tout seul dans la pièce », peut être très irritant pour un formateur. C'est l'individu qui s'impose au collectif. Attention cependant : cette oralisation des actes est une étape très importante et nécessaire pour l'apprenant. C'est l'anti-chambre de sa pensée intérieure. C'est ce discours intérieur qu'il se fera en votre absence quand le schème se déplacera vers de nouvelles situations. Il est nécessaire qu'il s'exprime.

Toute cette phase centrée sur l'intériorisation d'un discours intérieur servant à contrôler une activité est proche de la fonction du langage égocentrique chez Vigotsky, que j'indique ici comme une invitation au lecteur curieux qui souhaiterait approfondir la question. C'est une forme transitoire

entre un langage extérieur et un langage intérieur qui va faire émerger la pensée verbale, comme trait d'union entre la pensée et le langage. C'est par la pensée verbale et l'intériorisation du discours que va naître et croître la pensée conceptuelle, et ainsi, la prise de conscience de la signification symbolique des mots. À ce stade, chaque apprenant vit des moments dans le collectif où son individualité prime sur le collectif et rentre en collision avec l'individualité de l'autre, mais aussi avec la pensée que l'on pourrait qualifier de dominante. Pas évident à gérer pour le formateur mais cet enjeu est prioritaire lors de la réalisation d'actions formatives en pédagogie de projet. Il prépare l'après, l'ailleurs...

Un projet ne meurt jamais...

Voilà « ma » thèse: un projet accompli en pédagogie de projet ne meurt jamais. Celui-ci permet à chaque apprenant de vivre de manière planifiée des situations permettant d'« *initier, d'activer et de supporter les apprentissages* » en reprenant une formule de R. Gagné. Dans le cas du projet évoqué ici, les niveaux allant de l'oral assez débutant à l'écrit fort, tous n'en ont pas retiré les mêmes effets quant à la problématique de la prévention, tous n'en feront pas un identique transfert dans leur vie de tous les jours. Mais la vraie préoccupation que le pédagogue doit avoir ne se situe-t-elle pas davantage dans la question de ce que l'on va être amené à transférer plutôt que de savoir ce que l'on en fera, vers quoi on le transférera... Sur les contenus, nous avons pris. Sans doute nous faut-il accepter que la suite ne nous appartienne pas. Tout l'effort du formateur doit se porter sur la recherche de situations dans lesquelles il est loisible à l'apprenant de s'ouvrir à l'objectivité et à l'expérimentation pour en extraire une production de schèmes complets car aboutis. C'est en effet extraits des éléments contingents que ces schèmes pourront aller au bout de leur maturation et qu'ils seront viables. Leur transfert sera alors aussi facile que l'acte pour l'ébéniste d'attraper une gouge, un tarabiscot, avisant la réalisation d'une moulure... Ainsi conçu, il est clair qu'un apprentissage arrivé à maturation ne meurt jamais. Pour preuve, on ne désapprend jamais, on se rouille tout au plus dans une mécanique d'adaptation et de réponse.

Ce qui ne meurt pas est en premier lieu que l'apprentissage a permis d'intérioriser différemment notre environnement et notre impact sur ce dernier. Un exemple : beaucoup d'adultes, sans qu'ils soient illettrés pour autant, pourraient être mis en difficulté par une division euclidienne simple ; pourtant, ils ont acquis le concept de « partager en parts égales », la notion de reste indivisible, etc. L'acte d'apprentissage, une fois initié, est continu, par-delà l'enseignement, et chacun est en charge de le pousser le plus loin possible en l'ajustant aux nuances offertes par la réalité pour recréer de nouveaux schèmes. Je regarde par la fenêtre, il pleut ; pour me protéger, j'emporte un parapluie. Cependant, il me faudra intérioriser la notion de prévision, et une plus fine lecture du temps, pour emporter un parapluie si le ciel est couvert mais le temps encore sec. Cette réflexion sur le transfert des acquis m'amène une interrogation personnelle : quelle est la confiance que je place en l'apprenant dès lors que je développe des apprentissages en pédagogie du projet ? C'est en lui accordant une place d'acteur dans l'apprentissage, peu me chaut le lâcher-prise qu'il m'en coûte, que se crée quelque chose d'immortel : non pas la forme de pédagogie mise en place mais bien les acquis qu'elle a produits.

Guillaume PETIT

Lire et Ecrire Charleroi – Sud Hainaut