



De la projection : réflexions sur une modalité éducative

Vincent Charbonnier

► **To cite this version:**

Vincent Charbonnier. De la projection : réflexions sur une modalité éducative. Cette note de réflexion/recherche a pour origine une communication au colloque international Les .. 2015. <hal-01085038v4>

HAL Id: hal-01085038

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01085038v4>

Submitted on 7 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

De la projection [à la réification ?]

Réflexions sur une modalité éducative contemporaine*

Vincent Charbonnier, université Toulouse 2 Jean-Jaurès, ERRAPHIS

Un esprit en mal de notions doit s'approvisionner d'apparences
F. Ponge

Dans nos sociétés contemporaines, réticulaires au risque, non négligeable, d'être emmaillées c'est-à-dire forcloses, le « mouvement » y apparaît non seulement central mais souverain. Cette exigence de mouvement, cette « dromomanie » évoquée par P. Virilio dans son essai *Vitesse et politique* (1977), fait corps avec l'exigence de circulation, de fluence inhérente de manière spécifique au mode de production capitaliste et aux formations socio-économiques qui s'en déduisent dans la variété de leurs référents culturels, linguistiques, historiques, etc. Cette majesté de la fluence, Marx et Engels l'avaient d'ores et déjà fermement souligné dans le *Manifeste du parti communiste* (1848) quand ils soulignent le rôle éminent révolutionnaire de la bourgeoisie au plan de l'histoire, avec, par exemple, sa capacité de noyer « les frissons sacrés de l'extase religieuse, de l'enthousiasme chevaleresque, de la sentimentalité petite-bourgeoise dans les eaux glacées du calcul égoïste. »

À cette thématique du mouvement nécessaire, se trouve associée la notion de projet et plus largement encore de projection, lesquelles ont littéralement « colonisé » l'espace public (économique, politique, culturel, etc.) au sens de J. Habermas quand il parle de la « colonisation du monde vécu » pour désigner l'extension, *intensive* préciserons-nous, de la rationalité scientifique à l'ensemble des sphères de la société, synthétisant le thème wébérien du « désenchantement du monde » et celui, plutôt lukacien, de réification dans *Histoire et conscience de classe* (1974) – lequel est du reste déjà une combinaison originale et un prélude aux travaux développés par l'« École de Francfort », en particulier peut-être celui de la « société administrée » (Adorno)¹. Cette extension *intensive* n'est pas sans parenté avec la place accordée à l'idée de projet comme le point cardinal de toute action humaine, au double sens de pivot et de point d'orientation.

La notion moderne de projet, qui semble se confondre parfois avec le projet même de la modernité, apparaît comme un mouvement porté et à deux faces : un mouvement d'analyse (dimension ontologico-épistémologique) et un mouvement critique (politico-ontologique). Le projet et l'individualisation de l'individu, la singularisation – *omnes et singulatim* comme dit Foucault (2001b, p. 953-980) du pouvoir portés par le mouvement d'analyse et de critique – ont esquissé la notion de projet.

Aussi, et sans beaucoup d'exagération, nous tenons qu'il n'est pas d'activité humaine, d'institution, fût-elle de peu, qui ne soit porteuse d'un projet ou qui ne soit elle-même *projet* (sans déterminant donc). N'entendons-nous d'ailleurs pas 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 que tout le monde y sera associé et que cela constituera un progrès nécessaire. 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 » contemporain. Pour notre temps, c'est à Sartre que nous songeons évidemment quand il déclare que l'homme ne se définit pas seulement par le projet, mais que *lui-même*

* Cette note de réflexion/recherche – encore en chantier – a pour origine une communication au colloque international *Les « éducations à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif* (Rouen, 17-19 novembre 2014, intitulée « La question du projet dans les "éducations à" ») (en collab. avec S. Lavorel et F. Morel-Deville).

1. Sur ce point, nous nous permettons de renvoyer à notre texte sur la réification chez G. Lukács (2013). Sur le thème de l'extension de la rationalité scientifique, voir J. Habermas (1973).

est projet ; ceci devant être correctement entendu, non pas comme une auto-fondation, le soliloque ontologique d'un sujet forclus, 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).

Le projet est donc le propre de la modernité et, pourquoi pas, son expression idiomatique. Quelle qu'en soit l'adjectivation du reste, « post » (Lyotard, 1979) ou « tardive » (Giddens, 1994), la modernité est l'époque du projet, et peut-être aussi son épopée puisque, selon Habermas (1981), c'est la modernité elle-même qui est un « projet inachevé »². Dans cette perspective, cependant, la notion de projet demeure diffuse mais profondément démiurgique, en ce qu'elle façonne le monde : le projet est tout à la fois quelque chose d'extrêmement répandu et ses contours sont flous. Pour le dire autrement et de manière plus imagée, le projet et non plus sa notion est, à l'image du Dieu chez Pascal, « comme centre partout et circonférence nulle part ». D'où cette idée que, à l'instar de l'Être selon Aristote, le projet est ce qui a précisément plusieurs significations, désignant simultanément le projet (l'être de) autant que ce projet (cet être) en particulier.

De ce point de vue, le projet est inhérent au champ éducatif en ce qu'il peut soit désigner une intention réfléchie, et donc *projetée* par un sujet – qui peut aussi bien être un sujet collectif –, qu'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 qui doit être interrogée – parce que, pour le dire vite, la visée émancipatrice portée par l'idée de projet dans le cadre de l'action éducative ne va pas de soi. Cela n'est guère surprenant, tant l'éducation est centrale. Qu'elle soit familiale ou sociale, l'éducation est assurément l'une des instances essentielles de la reproduction de toute société humaine, par la socialisation et l'« enculturation »³ qu'elle promeut et qu'elle assure. Pour ce qui la concerne l'école est un sous-système institutionnel également central de ce processus de reproduction⁴.

De manière plus circonstanciée, et tout spécialement dans le champ éducatif, la question du projet amène à la question de l'individualisme ou plus exactement d'une forme d'individualisation de l'individualisme. Car cette focalisation sur l'individu induite par le projet, sous l'aspect d'une projection est contradictoire. Elle se formule en effet souvent sous la forme du souci de « soi »⁵, lequel soi est d'ores et déjà le produit sinon le fait d'une réflexion et donc d'un redoublement d'une subjectivité agissante par elle-même (une forme de cartésianisme continué finalement).

Et cette formalisation sous la forme d'un « soi » – l'anglais *self* indique peut-être mieux la dimension ontologiquement (et historiquement) réflexive de ce « soi » – peut également s'appréhender comme une forme de réification dont la logique des compétences en éducation et ses contraintes, comme la découpe d'un sujet en ses facultés et en ses projections compétentes ou facultaires, sont l'expression la plus crue. Cette individualisation réifiante si l'on veut ramasser la totalité de l'idée, soulève enfin la

2. Pour une mise en perspective plus large, voir, du même auteur, *Le discours philosophique de la modernité* (1988) qui systématise le propos de son allocution de 1980.

3. Nous forgerons ce néologisme par translation de l'anglais pour marquer la différence avec le concept d'acculturation également issu de l'anglais, où il désigne, dans le champ scientifique de l'ethno-anthropologique, le « processus par lequel un groupe humain assimile tout ou partie des valeurs culturelles d'un autre groupe humain » et dans le champ socio-psychologique où il désigne le processus d'adaptation d'un individu à une culture étrangère avec laquelle il est en contact, ou à un nouveau milieu socio-culturel dans lequel il se trouve transplanté. » Il y a naturellement une forte porosité entre les deux termes et entre ce qu'ils désignent puisque l'enculturation est une manière d'acculturation (et réciproquement). Cf. les travaux de J. Bruner (1997 & 2008).

4. Cf. bien sûr Bourdieu et J.-C. Passeron (1970) ainsi que les remarques, auto-critiques pour une part, de J.-C. Passeron (2005), à propos duquel enfin, on lira avec profit la lecture critique de M. Verret (2009). Voir aussi ce qu'écrit H. Lefebvre (2002). Peut-être est-elle même le seul et unique projet finalement. On verra d'ailleurs que le champ de l'éducation a été pionnier dans l'introduction de la notion de projet (cf. *infra*).

5. Parlant de souci et plus encore de souci de soi, on pense aussi à la question du *Care* dont il faut se demander dans quelle mesure il est une reformulation de la *charité* chrétienne, la plus grande des trois vertus théologiques. On songe également aux derniers travaux de M. Foucault (1984, 2001c, 2008, 2013 et 2015) sur cette question, qui sont à explorer. Voir également en décalque critique, les travaux d'Y. Schwartz (1987, 1993, 2000) qui se rapporte à G.-G. Granger (1968, ch. 1). De ce dernier, voir aussi son *Pensée formelle et sciences de l'homme* (1960) et, dans le recueil *Formes, opérations, objets* (1994), les ch. 13, 14 et 17.

question du commun, de sa signification et plus largement encore de la dimension sociale de l'humanité⁶.

Éléments pour une 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)⁷ – et, d'autre part, à la faculté d'imagination d'un futur par l'élaboration d'une série programmée *a priori* d'actions selon une logique déterminée quoique sans repères éprouvés. Le projet 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 objectifs. Cette idée est essentiellement formulée par Sartre qui, dans la *Critique de la Raison dialectique* écrit : « 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*. » (Sartre, 1985, p. 76-77)

Un second versant, à caractère plus praxique (ou pratique), que J. Ardoino 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.

Nous voudrions complexifier un peu les choses en soulignant d'abord 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 ». Un premier élément retient d'ores et déjà l'attention qui est celui du complément associé au verbe – « avec force » – engageant 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 »⁸. Un second élément réside en ce que le projet désigne, non seulement ce qui – un individu ou une collectivité – *se projette*, de son propre chef donc, au sens actif d'une intention mais encore ce qui *est projeté* (au

6. Au fond, et de manière un peu brute, la question est de savoir s'il y a ou peut y avoir un « progrès objectif ». C'était la question des Lumières que Condorcet a cristallisé dans son *Esquisse* et qui a irrigué toute la pensée occidentale ultérieure, y compris celle qui a prétendu la déconstruire *in interiore* (Nietzsche), ce qui ne lui enlève aucunement sa force et son intérêt.

7. Chez Aristote, la puissance n'est pas seulement une « réserve » de l'acte, au sens d'un *non-encore* ou d'un *pas-encore* en acte (ou actuel), d'une *actualité* à venir en somme, mais bien une potentialité, une *puissance ontologique réelle*, de *pouvoir être* et/ou de *pouvoir ne pas être*. Cf. *Métaphysique*, livre Θ (Aristote, 2008, p. 295-317). Nous devons à Lukács dans son *Ontologie de l'être social* (1986, p. 33 sq.) l'explicitation précise de ce point.

8. 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 (cf. *infra*). Au début d'*Émile*, Rousseau dit ainsi que « l'éducation n'est certainement qu'une habitude » ; sur ce point, cf. Kant, 2004. Sur la question du réflexe, cf. Vygotski, 2003.

sens passif) par un tiers. Dans cette perspective, et tout particulièrement dans le champ éducatif, le projet peut alors s'entendre de manière consubstantielle en plusieurs sens : 1) *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 et 2) *être projeté*, aux deux sens d'être le *résultat* (ou le *produit*) d'une intention et d'*être le support*, d'être précisément *su-jet* (*sub-jectum*) de cette intention, d'(y) être *assujetti*. C'est pourquoi, et nous insistons sur ce point, le projet est bien *ce qui se dit* en plusieurs sens, qu'il est nativement ambigu et finalement *irréductible* à une seule de ses significations à l'exclusion de toutes les autres. C'est également la raison pour laquelle nous tenons que la véritable question du projet, et en particulier dans le champ des « éducations à », n'est pas tant celle de la notion que celle de *ses usages*⁹ plutôt.

Le projet et son institution dans le champ de l'éducation

Dans le champ de l'éducation, l'idée de projet n'est pas récente puisqu'on la trouve explicitée dès le début du XX^e siècle dans les nouvelles techniques d'enseignement mises en œuvre par les expérimentations du courant dit de l'« éducation nouvelle », reposant sur un (re-)découpage des matières à enseigner sous la modalité d'une série de petits projets¹⁰. Dans cette perspective, le projet relève essentiellement de l'éducation, du didactique au sens général de « ce qui a rapport à l'enseignement », de son organisation et de ses visées (cf. Vial, 1976).

Ce qui est plus récent en revanche c'est l'institution « administrative » de la notion dans le lexique et le système éducatif français au début des années 1970 dans la longue foulée des événements d'un joli mois de Mai. La notion de projet a d'abord été instituée de manière plutôt 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. Et on notera que l'introduction se limite alors au lycée et surtout que la notion de projet n'est pas directement référée au curriculum mais aux élèves et à leur *desiderata* potentiels.

La première véritable institution de la notion de projet s'atteste dans la création des *Projets d'action culturelle et éducative* (PACTE) en 1979, qui seront ensuite reformulés et amplifiés sous le vocable de *Projets d'action éducative* (PAE) en 1981. À cette première institution 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) rédigé par Luc Soubré à la demande du ministre de l'Éducation nationale Alain Savary.

Il est remarquable de constater que 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. Mais surtout, ce nœud atteste que l'autonomie est en quelque sorte le doublet du projet et qu'elle est tout aussi labile au plan sémantique, qu'elle ne peut donc 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*¹¹.

De la personnalisation du projet

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

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

11. Le référent historique, philosophique et politique, sous-jacent ou inconscient, est évidemment Condorcet, lequel écrit dans le premier des *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (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. »

Cette institution du projet dans le tissu politique et administratif du système éducatif français est à plusieurs titres décisive. Elle marque d'abord, de manière rétrospective, le point de départ d'une évolution et d'une transformation profondes, non seulement du système éducatif mais aussi, et surtout, de la notion même de projet, selon la perspective d'un élargissement-déplacement du projet à l'élève, qui tend à, sinon identifier, du moins confondre l'élève avec *son* projet et à subséquemment contribuer à une sorte de jeu de miroirs entre l'élève et le projet, lequel devient alors comme la prééminence du *sujet*. C'est ce qui ouvre le principe formel « des éducations à » dans le champ éducatif.

La déclinaison du projet au niveau des établissements scolaires est l'un des opérateurs d'institution de l'Établissement public local d'enseignement (EPL) – c'est-à-dire, les établissements du second degré, général, technique ou spécialisé – comme la cellule ou l'unité de base du système éducatif, redouble l'institution 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, en tant qu'il est donc membre d'une communauté (de langue, de culture, d'histoire, etc.) apparemment plus large que l'école. La difficulté qui cependant subsiste réside en ceci que l'École entend précisément être une instance de l'universel pourvue d'une mission culturelle et sociale, de dépasser la particularité nécessaire des communautés natives de chacun-e, au premier rang desquelles se situe la famille.

Il ne s'agit donc plus du projet de l'institution (scolaire) en tant que telle (quoiqu'il est souvent et solennellement rappelé que « l'École est l'école de la République »¹²), ni de l'établissement, mais bien du projet *de* l'élève *in persona*. La notion de projet en effet « s'est » ou « a été » de plus en plus personnalisée tant et si bien que sa dimension *personnelle* est de plus en plus prédiquée du *projet* même de l'élève. Il n'est alors pas interdit d'affirmer qu'il n'est pas, qu'il n'est même *plus* de projet possible, qui ne soit pas *personnel*¹³ ; ou, pour le dire 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 dans le cadre de la formation professionnelle –, on note que le qualificatif de « personnel » lui est toujours adossé. Ainsi, tout projet éducatif ou de formation *doit être* personnel ou alors il n'est pas de sorte que la dimension personnelle enveloppe la notion de projet.

Lorsque l'on parle de projet de l'élève, il faut l'entendre comme une projection, en extériorité donc, du projet *sur* l'élève. Il nous faut dire que c'est à une véritable injonction que nous sommes aujourd'hui confrontés et peut-être même à une double prescription *du projet*. D'une part, en effet, tout doit être « projet » : nous vivons dans l'air(e) – et dans l'ère – du projet, nous sommes toujours « en-mode-projet » ; nous sommes d'autre part et tout aussi pressement enjoint *au projet* : il faut nous projeter, nous devons *avoir* un projet, éventuellement 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 le dépasse en même temps. L'élève est alors projeté, en dépit de, et peut-être aussi contre lui, par la société via l'institution scolaire, à son adultat de citoyen-sujet (un futur par principe toujours contingent). L'élève est alors et 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 en ce point le problème de la dévolution, au sens usuel de ce qui est

12. L'expression est ambiguë et peut s'entendre doublement. L'école est l'institution de la République, au sens de sa genèse : c'est par l'École que *s'institue* la République, autrement dit l'institution scolaire est *l'école* de la République, ce par quoi celle-ci est apprise, transmise et donc consolidée. Elle est donc l'institution de la République au sens de son résultat : l'École est alors l'institution *républicaine* par excellence, l'expression symbolique et pratique de la République. On peut alors affirmer que l'École est le projet même de la République et ajouter que ce qui en est actuellement fait (de l'École comme, au reste, de la République) témoigne de la République qui est ainsi projetée (visée ?)...

13. Nous allons revenir sur cette « personnalisation » dont l'inflation adjectivale semble être en raison inverse d'un appauvrissement de la substance de la notion même de personne.

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 »¹⁴.

Un *déplacement de l'attention sur le projet de l'élève* ensuite. C'est-à-dire que le projet n'est plus quelque chose d'extérieur *vers* la personne de l'élève et de son projet, au-delà du périmètre scolaire qui le définit d'abord ; où plutôt, puisque le projet se pense dans l'espace et le temps, c'est à 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, de manière générale, 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 éducative¹⁵, 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. Avant d'en venir plus précisément à cette idée de dévolution, nous voudrions insister sur la question de la personnalisation associée à la notion de projet.

Derechef sur la personnalisation

On peut noter 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 dénotant une personnalisation et une individualisation tous azimuts du projet quand il s'agit de l'élève. Une inflation problématique assurément (cf. Monceau, 2006), qui doit nous interroger tout autant que sa forte présence dans le champ de la « difficulté scolaire », en rappelant aussitôt qu'au plan humain la déficience organique est toujours socialisée ou plus exactement *métabolisée* (cf. H. Wallon ; L. Vygotski ; cf. aussi Morel, 2014). On doit s'interroger sur cette « personnalisation ». N'est-elle pas que lexicale ? L'importance croissante de la personnalisation et de ces dérivés nous semble d'abord être, celle, lexicale, de l'adjectivation, qui du projet, qui de l'action, etc., et cela au détriment de la dimension réellement personnelle, disons substantiellement personnelle – personnaliste en référence à la doctrine éponyme de E. Mounier – de la personne. Qu'en définitive, l'inflation de l'adjectif « personnel » et de ses dérivés que l'on constate aujourd'hui est une forme d'intensification normative, au sens clairement péjoratif d'une injonction prescriptive mais corrélative d'un appauvrissement conceptuel de la notion même de personne¹⁶.

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

14. Ajoutons que l'on peut déceler dans cette dévolution au sens large, non spécifiquement didactique donc, une forme plutôt subtile de réification (Cf. Chanson *et al.*, 2013). Nous y reviendrons.

15. C'est le thème de « l'élève au centre » qui a tant suscité de débats et de gloses (cf. Rayou, 2000).

16. Cf. aussi ce que dit F. Jacquet-Francillon (2004), à propos de la reconnaissance de l'enfant comme personne humaine dans le cadre des pédagogies nouvelles. Il y distingue notamment des « normes qui traduisent directement dans la pédagogie l'idéal de la personne humaine » : d'abord « la norme qui désigne dans l'enfant une *personne privée*, c'est-à-dire un individu autonome, responsable de ses actes, titulaire de ses pensées » ; et ensuite, « une norme [qui] assure que la *personnalité* de l'enfant, supposée connaissable, doit être valorisée dans ses penchants explicites et implicites, y compris sociaux et culturels [...] Il n'est plus seulement un individu mais une *conscience* ». C'est ainsi conclut-il quelques lignes plus bas, « que l'élève est incité non seulement à se poser en personne mais aussi à affirmer une personnalité, laquelle constitue dans notre morale la valeur la plus haute et la plus respectable de l'humanité. » (*op. cit.*, p. 42-43). Il faudrait d'autre part envisager la question sur un angle plus large, et plus intégrateur, en y associant le point de vue de la psychologie culturelle *lato sensu* : Vygotski, Wallon, Bruner, I. Meyerson (1973) et enfin P. Malrieu (1979 & 1993) en référence à Wallon. Il faudrait également y associer le plan strictement philosophique, spécialement occidental, avec la question du sujet dans toutes ses ramifications (subjectivité, soi, etc.) et sémantiques (assujettir par exemple). La bibliographie sur la question étant pléthorique, outre les références d'ores et déjà indiquées dans le texte, ajoutons seulement l'article de G. Canguilhem (1967) rendant compte du livre de M. Foucault (*Les mots et les choses*, 1966), l'ouvrage de M. Frank (1988) où le terme allemand *Individualität* est étonnamment rendu par « sujet », l'ultime numéro de la revue *Cahiers confrontation* (1989), précisément consacré à la question du sujet, les derniers travaux de M. Foucault, en particulier ses cours au Collège de France ainsi que ceux de V. Descombes (2004).

« 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)

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 sens¹⁷. Dérivé du verbe éduquer¹⁸, 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 métho-

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

18. 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. »

dique 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.

On l'a vu, l'éducation désigne une activité et une opération essentiellement humaines. Autrement dit, on éduque un individu avec une finalité qui excède tout à la fois le « développement méthodique donné à une faculté, un organe » et l'« art d'élever des animaux » (que nous sommes par ailleurs sur un plan strictement zoologique). Comme le dit Kant, dès l'entame de ses *Réflexions sur l'éducation*, « l'homme est la seule créature qui doit être éduquée » et précise que « par éducation on entend, en effet, les soins (l'alimentation, l'entretien) la discipline, et l'instruction avec la formation. Sous ce triple rapport l'homme est nourrisson, – élève, – et écolier. ¹⁹ » En d'autres termes, plus généraux : « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. » (*Ibid.*, 98)

Si donc l'humanité est la finalité de l'éducation, tous les apprentissages, quels qu'ils soient et quels que soient leurs degrés de raffinement, sont subordonnés à cette finalité.

Du projet comme forme (originale ?) de dévolution

La question du projet dans le cadre des « 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. Mais du coup il est également sollicité dans l'ambiguïté de ses positions scolaire et sociale.

19. Kant, 2004, p. 93. Ce texte, qui n'est pas le fait de Kant lui-même mais qui a recommandé la possibilité, est composé des matériaux de quatre cours de « pédagogie » dispensés en 1776-1777, 1780, 1783-1784 et 1786-1787. J'ajoute que Kant a lu *Émile ou de l'éducation* de Rousseau qui a paru en 1764... et aussi, que le terme allemand *Pädagogik* n'a pas la nuance péjorative qui lui demeure malgré tout attachée en français et que, en outre, l'allemand la distingue de la science de l'éducation (*Erziehungswissenschaft*).

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 »²⁰).

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 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.

Quelques interrogations finales pour élargir le questionnement

Question du projet, qui est celle de l'homme finalement

La « pédagogie du projet » ou « par projet » s'entend comme un mode de transmission des connaissances auquel les élèves sont associés de manière active et explicite (à l'opposé donc d'un enseignement « traditionnel » qui fait descendre la savoir vers l'élève. Le point de départ de cette pédagogie est l'élève. La visée de cette pédagogie est éducative en plusieurs sens également : apprentissage des connaissances et des savoirs ; développement d'une autonomie et d'une responsabilité ; être actif et entreprenant dans sa vie personnelle et sociale.

De manière synthétique : cette pédagogie engage une forme d'objectivation de soi de l'élève et de construction d'une méta-connaissance de soi également, c'est-à-dire de son fonctionnement psychique-intellectuel, notamment en tant que sujet apprenant. Au fond, il s'agit d'une pédagogie humaniste, et plus exactement encore, d'une pédagogie *de la personne* (Vial, 1975) voire *personnaliste* au sens de la doctrine d'E. Mounier : il s'agit de construire la personne dans la diversité de ses facettes, de préserver son histoire. Comme l'indique J. Vial dans son article « Personne » du *Vocabulaire de l'éducation* (Mialaret, 1979, p. 340), dans son « *acceptation pédagogique* [la personne désigne] le paramètre *sujet* de la relation éducative, opposant sa primauté (pédagogie active) à celle du contenu (pédagogie didactique), du maître (pédagogie traditionnelle) ou du groupe (pédagogie de groupe). » D'où l'appel subséquent à la pluri- ou à l'interdisciplinarité précisément, qui se déploient souvent comme décroisement des savoirs.

20. Cf. 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. »

Toutefois, et il s'agit là d'une véritable question en dispute, en débat, n'y a-t-il pas un risque de forclure le sujet sur lui-même, de le suturer dans sa propre idiosyncrasie ? Cette forme, peut-être originale, de dévolution au sujet apprenant n'est-elle pas parasitée par le discours sur et la pratique contemporaine de l'individualisation, confondant de manière plus ou moins délibérée et consciente justesse (ajustement) et justice ? Pour le dire de manière plus rude, n'encourt-on pas finalement, avec la notion de projet et sous couvert d'une centration sur la personne, d'enfermer l'élève sur lui-même, c'est-à-dire, non pas seulement sur lui en tant que sujet individuel conscient mais en tant qu'il appartient aussi, en tant que sujet précisément, à une sphère socio-économico-culturelle donnée, à laquelle il est nécessairement attaché, à une position déterminée dans l'espace culturel et social. L'individualisation-personnalisation n'est-elle pas une forme de rupture avec l'universalité que vise l'école, et avec la finalité de l'éducation telle que l'énonce Kant plus haut et du coup rompre avec la politicité intrinsèque de la collectivité humaine.

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

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 politicité 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, casqué(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 (élève, citoyen, etc.) est naturalisé : il est son projet, sa projection et du coup, sans autre fondement.

Références bibliographiques

- Ardoino J. (2000). « Pédagogie du projet ou projet éducatif ? » [1984]. In *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF, p. 138-148.
- Aristote (2008). *Métaphysique*. Paris : GF-Flammarion.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- Boutinet J.-P. (2005). *Anthropologie du projet* [1990]. Paris : PUF.

- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.
- Bru M. & Not L. (1991). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- Bruner J. S. (1997). ...*Car la culture donne forme à l'esprit* [1991]. Genève : Georg/Eshel.
- (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* [1996]. Paris : Retz.
- Cahiers confrontation* (1989). « Après le sujet, qui vient », n° 20. Paris : Aubier.
- Canguilhem G. (1967). « Mort du sujet ou épuisement du cogito ? », *Critique*, n° 242, p. ##.
- Cassirer E. (1975). *Essai sur l'homme* [1944]. Paris : Éd. de Minuit.
- Chanson V., Cukier A. et Monferrand F. [éd.] (2013). *La réification : histoire et actualité d'un concept critique*. Paris : La Dispute.
- Charbonnier V. (2013). « La réification chez Lukács (la madeleine et les cendres) ». In V. Chanson et al., *La réification : histoire et actualité d'un concept critique*. Paris : La Dispute, p. 43-63.
- Condorcet (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique* [1791]. Paris : GF-Flammarion.
- Cros F. (2005). « Projet ». In P. Champy & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, p. 791-793.
- Descombes V. (2004). *Le complément de sujet : enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.
- Durkheim É. (1999). *Éducation et sociologie* [1922]. Paris : PUF.
- France : ministère de l'Éducation nationale (1982). *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires, rapport* [présenté] à monsieur le ministre de l'Éducation nationale [et rédigé par] Luc Soubré. Paris : MEN, Service d'information.
- Frank M. (1988). *L'Ultime raison du sujet : essai*. Arles : Actes Sud.
- Foucault M. (1984). *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- (2001a). *Dits et écrits, I : 1954-1975*. Paris : Gallimard.
- (2001b). *Dits et écrits, II : 1976-1988*. Paris : Gallimard.
- (2001c). *L'Herméneutique du sujet : cours au Collège de France, 1981-1982*. Paris : Gallimard ; Éd. du Seuil.
- (2008). *Le gouvernement de soi et des autres : cours au Collège de France, 1982-1983*. Paris : Gallimard ; Éd. du Seuil.
- (2013). *L'origine de l'herméneutique de soi : Conférences prononcées à Darmouth College, 1980*. Paris : Vrin.
- (2015). *Qu'est-ce que la critique ?* suivi de *La culture de soi*. Paris : Vrin.
- Giddens A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Granger G.-G. (1960). *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Paris : Aubier
- (1968). *Essai d'une philosophie du style*. Paris : A. Colin.
- (1994). *Formes, opérations, objet*. Paris : Vrin.
- Habermas J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »* [1968]. Paris : Gallimard
- (1981). « La modernité : un projet inachevé ». *Critique*, n° 413, p. 950-667.
- (1988). *Le discours philosophique de la modernité : douze conférences* [1985]. Paris : Gallimard.
- Hameline D., Helmchen J. 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. (2004). « L'enfant comme personne ». In A. Ohayon et al., *L'éducation nouvelle : histoire, présence et devenir*. Bern : P. Lang, p. 29-45.
- Jacquet-Francillon F. [coord.] (2005). « Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles ». *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 153.
- Kant I. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.

- Le Coadic Y.-F. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : ADBS ; Nathan.
- Lefebvre H. (2002). *La survie du capitalisme : la re-production des rapports de production* [1973]. Paris : Anthropos.
- Lenoir Y. (1999). « Interdisciplinarité ». In J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques : encyclopédie historique*. Paris : Hachette, p. 291-314.
- Lukács G. (1986). *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins, zweiter halbband*. Neuwied : Luchterhand.
- Liotard J.-F. (1979). *La condition post-moderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éd. de Minuit.
- Malrieu Ph. (1979). « Personne et personnalisation chez Henri Wallon ». *Enfance*, t. 32, n° 5, p. 381-391.
- (1993). « Le sujet de la connaissance ». *Enfance*, t. 47, n° 1, p. 65-77.
- Marchive A. (2005). « D'Émile à Gaël : situation, dévolution, contrat chez Rousseau et Brousseau ». In M.-H. Salin, P. Clanché et B. Sarrazy (éd.), *Sur la théorie des situations didactiques : questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage, p. 319-327.
- Meyerson I. [dir.] (1973). *Problèmes de la personne : exposés et discussions*. Colloque du Centre de recherches de psychologie comparative, [Paris, 29 septembre-3 octobre 1960]. La Haye : Mouton.
- Mialaret G. [dir.] (1979). *Vocabulaire de l'éducation : éducation et sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Monceau G. (2006). « Troublante individualisation des pratiques éducatives ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, t. 4, n° 66, p. 23-30.
- Morel S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Not L. (1984a). « Éducation et formation de la personne » In L. Not (dir.), *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail : Service des publications, p. 162-188.
- (1984b). « Le projet éducatif : fins, buts et objectifs ». In L. Not (dir.), In L. Not (dir.), *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail : Service des publications, p. 189-215.
- 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.
- Perrenoud P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- 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]. In Collectif-Essai, *Jean-Paul Sartre*. Paris : Éd. Inculte, p. 193-208.
- Schwartz Y. (1987). « Travail et usage de soi ». In *Je : sur l'individualité : approches pratiques, ouvertures marxistes*. Paris : Messidor/Éd. Sociales, p. ##.
- (1993). « Une remontée en trois temps : Georges Canguilhem, la vie, le travail ». In *Georges Canguilhem : philosophe et historien des sciences*. Paris : A. Michel, p. 305-321.
- (2000). « Discipline épistémologique, discipline ergologique : *paideia* et *politeia* ». In B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, p. 33-68.
- Sensevy G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Verret M. (2009). « Le débat des raisons ou le bon usage de la sociologie : sur Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique* » [1996]. In *Lectures sociologiques : Bourdieu, Passeron, Hoggart, Halbwachs, Janet, Le Play, Girard, Naville*. Paris : L'Harmattan, p. 191-201.

- Vial J. (1975). *Vers une pédagogie de la personne : des groupes de niveau au travail indépendant*. Paris : PUF
- (1976). *Pédagogie du projet : essai de rationalisation du travail éducatif*. Paris : INRDP.
- Virilio P. (1977). *Vitesse et politique : essai de dromologie*. Paris : Galilée.
- Vygotski L. S. (1997). *Pensée et langage* [1934]. Paris : La Dispute.
- (2003). « La conscience comme problème de la psychologie du comportement » [1925]. In *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute, p. 61-94.