

Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
1999

La démarche de projet a été d'abord l'affaire de certains courants de pédagogie active. Le projet, comme " l'école du travail ", le " texte libre ", la " correspondance " ou la " classe coopérative ", s'inscrivaient dans une *opposition* à une école publique autoritaire, centrée sur l'apprentissage par cœur et l'exercice.

Aujourd'hui, l'école publique est un *melting pot* de toutes sortes d'idées de moins en moins neuves qui, à l'origine, se sont développées en marge. Dans les pratiques, le mariage entre pédagogies traditionnelles et pédagogies alternatives reste globalement un pâté de cheval et d'alouette, un peu moins déséquilibré à l'école primaire qu'au second degré. Au niveau des intentions et des discours, en revanche, il est difficile de dire aujourd'hui à qui appartient la " démarche de projet ". Elle reste, certes, l'une des thèmes forts de certains mouvements pédagogiques, comme le Groupe français d'éducation nouvelle, mais n'importe qui se sent autorisé à se réclamer de la pédagogie du projet sans s'affilier pour autant à un mouvement spécifique.

L'ampleur variable des démarches de projet et l'ensemble de pratiques d'enseignement-apprentissage dans lesquelles elles s'insèrent accroît d'ailleurs la confusion. Dans sa vision la plus ambitieuse, la démarche de projet est l'épine dorsale d'une pédagogie du projet comme *mode ordinaire de construction des savoirs dans la classe*. A l'autre extrême, c'est une activité parmi beaucoup d'autres, qui jouxte la résolution d'énigmes, les mots croisés ou le concours de calcul mental dans la panoplie des démarches qui visent à rendre les apprentissages moins arides et à impliquer les élèves que le " savoir pur " mobilise peu.

Il est donc difficile de se mettre d'accord sur ce dont on parle. Chaque enseignant a probablement un rapport personnel aux projets, dans la vie et dans la classe. Les uns, coupés de toute culture en pédagogie active, en sont réduits au sens commun et à l'esprit du temps et bricolent à leur usage propre une vision artisanale du projet. D'autres se sentent membres d'un mouvement pédagogique et/ou d'une équipe dans lesquels la pédagogie et les démarches de projet ont une histoire et une signification identifiables.

Parler de *pédagogie du projet* comme principe général d'organisation du travail risque de faire fuir assez rapidement tous ceux qui n'adhèrent pas à *une* pédagogie définie, mais " font leur marché " dans l'éventail des démarches proposées par la tradition, les formateurs, les chercheurs en didactique, les mouvements pédagogiques ou d'autres courants, comme la gestion mentale.

Parler de *démarches de projet* présente l'avantage de ne pas écarter d'emblée tous ceux pour lesquels travailler par projets n'est pas une orientation globale, mais une façon *parmi d'autres* de mettre les élèves au travail. Commençons l'analyse à ce niveau, sans doute moins exigeant et moins cohérent, mais qui peut engager le débat dans le cercle, qui va s'élargissant, de ceux qui ne voient plus le métier d'élève comme une succession de leçons magistrales à écouter religieusement et d'exercices à faire scrupuleusement.

Quels sont alors les raisons de choisir une démarche de projet ? Si les logiques qui président au choix d'un type d'activité ou d'un autre étaient claires et partagées, on disposerait d'une trame conceptuelle dans laquelle situer la démarche de projet. Hélas, on ne peut tenir un tel repérage pour acquis. Procédons donc à l'envers : étant donnée une définition provisoire de la démarche de projet, essayons de voir à quoi elle sert, ce qu'on peut en attendre. Une fois cet inventaire établi, il sera temps de se demander si d'autres activités remplissent les mêmes fonctions, autrement dit avec quoi les démarches de projet entrent en concurrence direct et dans quels domaines elles sont l'unique recours.

La définition provisoire est empruntée à l'unité d'intégration "*Complexité et gestion de projet*" de la licence mention *Enseignement* et notamment au cadrage proposé aux étudiants lorsqu'ils sont invités, en collaboration avec un formateur de terrain, à conduire une démarche de projet sur deux semaines, pour approximativement la moitié du temps de classe.

Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissages de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.).

La démarche est volontairement définie par ses modalités plutôt que par sa philosophie, puisqu'en formation initiale une partie du travail d'analyse *ex post* consiste justement, sur la base d'une expérience, à identifier les raisons de s'engager plus ou moins régulièrement dans de telles démarches à l'école primaire.

Les formateurs responsables de cette unité se sont rendus compte, au fil des années, qu'il fallait probablement en dire un peu plus pour que l'analyse ne se perde pas dans une diversité excessive de démarches.

C'est pourquoi il a paru utile de mieux cerner *ce qu'on peut attendre d'une démarche de projet*, pour inciter les étudiants et leurs formateurs de terrain à se situer

plus clairement à ce niveau, avant de s'absorber dans les contenus et les aspects pratiques.

Que peut-on attendre d'une telle démarche ? On voit clairement qu'elle n'est connectée à aucune discipline particulière. Une démarche de projet en sciences, par exemple pour initier à la démarche expérimentale, présente des spécificités. En français, si l'on vise à développer une posture d'auteur ou une attitude métalinguistique, cela imprégnera la démarche.

Nous n'entrerons pas ici, toutefois, dans ce qui particularise la démarche de projet selon les champs disciplinaires. Limitons-nous à esquisser des réponses *communes*, en sachant que leur validité n'est pas égale selon qu'il s'agit de géographie ou d'éducation physique. Admettons également qu'une démarche de projet peut rester essentiellement interne à une discipline, qu'elle peut en concerner plusieurs ou encore viser des apprentissages " non disciplinaires ", de l'ordre de la socialisation ou des " compétences transversales "

On soutiendra ici qu'une démarche de projet, dans le cadre scolaire, peut viser un ou plusieurs des objectifs suivants :

1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.
2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de " motivation ".
4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.
5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.
6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.
7. Développer la coopération et l'intelligence collective.
8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur.
9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.
10. Former à la conception et à la conduite de projets.

A ces objectifs s'ajoutent des bénéfices secondaires :

- impliquer un groupe dans une expérience " authentique ", forte et commune, pour y revenir sur un mode réflexif et analytique et y ancrer des savoirs nouveaux ;
- stimuler la pratique réflexive et les interrogations sur les savoirs et les apprentissages.

Reprenons ces dix " fonctions " en explicitant ces intitulés et en donnant quelques exemples.

1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences

Un projet confronte à de “ vrais ” problèmes, qui ne sont pas des exercices scolaires, mais des problèmes à résoudre et des obstacles que le groupe doit surmonter pour arriver à ses fins. Une démarche de projet place donc le maçon au pied du mur et l’oblige à se mesurer à des défis qui ne sont pas organisés pour être exactement à sa mesure, et ne se présentent pas dans les formes du travail scolaire ordinaire.

Du coup, il devient possible d’exercer le *transfert* ou la *mobilisation* de ressources cognitives jusqu’alors travaillées et évaluées séparément. L’élève-acteur a ainsi l’occasion non seulement de prendre conscience de ce qu’il sait et de sa capacité de s’en servir en situation, mais de développer cette capacité.

On se trouve là, de façon privilégiée, dans un contexte d’action nécessaire au développement de compétences (Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 1998), même si la démarche de projet n’est pas la seule façon d’y contribuer.

2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires

Le projet est mobilisateur, pour les élèves, parce que les enjeux leur importent. Or, ces enjeux ne sont pas d’abord d’apprendre ou de comprendre, mais de *réussir*, d’atteindre un but, de recevoir un feed-back positif d’un destinataire ou d’avoir la satisfaction du travail accompli et du défi relevé.

Pour l’enseignant, bien entendu, l’enjeu principal est en principe de faire apprendre. Les élèves s’en doutent, mais le projet ne peut les impliquer autrement que si l’apprentissage est un bénéfice secondaire. Sinon, les élèves se retrouvent dans une situation classique de travail scolaire et font appel aux mécanismes de défense habituels.

L’existence d’un véritable *enjeu* rapproche le travail scolaire de situations qu’on pourrait rencontrer dans l’existence : mener une enquête, organiser un concours, une fête ou une journée sportive, monter un spectacle, écrire un roman, éditer un journal, faire une expérience scientifique, tourner un film, correspondre avec des partenaires lointains, créer un centre de ressources ou proposer l’aménagement ou l’équipement d’un lieu ne sont pas des pratiques purement scolaires. Elles existent dans la société, et les démarches de projet s’en inspirent.

Même si personne n’est entièrement dupe et sait qu’on va à l’école pour apprendre, les élèves qui “ se prennent au jeu ” se comportent comme des acteurs sociaux engagés dans des pratiques sociales assez proches de la vie.

On peut attendre de cette expérience une prise de conscience de l’existence même de certaines pratiques sociales et de leur condition, comprendre par exemple que publier un journal, ce n’est pas magique, que cela demande du travail, de la

coopération, de la persévérance, de la méthode et surtout des compétences et des savoirs. Cela permet de donner davantage de sens aux notions, méthodes et connaissances qu'on apprend en classe. Leur appropriation est facilitée parce que, d'objets scolaires, ils deviennent des *outils* au service d'une pratique sociale identifiable.

3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de “ motivation ”

Un projet, même canonique, amène à buter sur des obstacles inattendus et à découvrir de nouvelles facettes de la culture. Un groupe qui veut éditer le roman qu'il a écrit se rend chez un imprimeur et découvre des mondes insoupçonnés : le monde des matières (divers papiers et formats, les couvertures, les reliures), le monde des machines et des techniques (photocomposition, offset), le monde des compétences professionnelles, le monde des transactions (devis, coût unitaire, prix de vente), le monde des règles juridiques (responsabilités des auteurs et de l'imprimeur, copyright) et indirectement le monde de l'édition, des arts graphiques, de la publicité, de la presse, des libraires.

Ces incursions dans des mondes sociaux, soit directes, soit indirectes, parce qu'ils sont évoqués au fil des opérations, font partie de la construction d'une culture générale et d'une éducation à la citoyenneté, car comprendre la société, c'est entrer en contact avec ses multiples rouages, au moins autant que connaître sa Constitution !

Tous ces mondes offrent des entrées dans les savoirs. Ils donnent à voir des pratiques et des compétences qui mobilisent des savoirs. Y ont cours des mots, des notions, des problèmes, des règles qui justifient une partie des apprentissages scolaires et accroissent donc leur sens.

4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet

Un projet confronte à des obstacles qui ne peuvent être surmontés par chacun. On s'en tire alors parce qu'un ou deux élèves en savent davantage que les autres ou parce que l'enseignant ou d'autres adultes donnent un coup de pouce. Cette aide fait partie de l'étayage de la démarche et n'est problématique que si elle devient la règle. Parfois, on renonce, faute de disposer des savoirs et savoir-faire et de pouvoir les acquérir sur le vif, à temps.

Lorsqu'on ne sait pas faire, on apprend au moins qu'il existe des tâches utiles, pertinentes, face auxquelles on manque de connaissances ou de savoir-faire opératoires. Il n'est pas toujours possible (cf. 5 ci-dessous) de remédier à ce manque dans le cadre du projet, mais on peut au moins les identifier et les transformer en un besoin de formation ou, au minimum, une certaine disponibilité à apprendre ce qui a fait défaut.

Il importe évidemment que ces constats ne soient pas vécus comme des échecs ou des marques d'incompétence, mais comme des expériences normales d'un sujet en développement, qui se heurte à des limites, mais peut les déplacer.

5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet

Il arrive que l'apprentissage requis pour surmonter l'obstacle soit possible dans le cadre même du projet. Parfois, on apprend "sur le tas", par essais et erreurs, en se creusant la tête, en observant, en discutant. On peut aussi suspendre l'action et aller demander un complément de formation.

Dans le cadre scolaire, il est possible, et donc tentant, de prendre prétexte de chaque difficulté pour improviser une "petite leçon". "*Maîtrise du français*" (Besson et al., 1979) proposait de bâtir une démarche didactique sur l'articulation d'activités-cadres très proches de projets et d'ateliers de structuration travaillant des notions spécifiques. Par exemple, dans l'écriture d'un récit, on peut buter sur le problème du passé simple ou du dialogue et opérer en quelque sorte un décrochage, pour revenir à la tâche mieux armé.

Il importe simplement de mesurer que l'abus de tels décrochages fait perdre tout son sel, voire tout son sens au projet, parce qu'il rompt sa dynamique et donc l'implication des acteurs. Mieux vaut donc accepter que tous les manques ne soient pas immédiatement comblés.

6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan

Le fonctionnement des élèves dans un projet offre une magnifique occasion d'autoévaluation spontanée ou sollicitée. Il est légitime, à condition que cela ne devienne pas pesant ou paralysant, de prendre un temps d'analyse des tâches accomplies, des réussites et des échecs dans chacune et de ce qu'elles disent des acquis. Cette autoévaluation peut, mais ne doit pas systématiquement déboucher sur des offres de formation, encore moins des remédiations ou du soutien pédagogique. En effet, une démarche de projet peut mettre en évidence des lacunes tout à fait légitimes, qui n'appellent aucune intervention urgente de l'enseignant. L'autoévaluation alimente une forme de lucidité qui peut guider de nouveaux apprentissages, mais aussi, tout simplement, permettre à chacun de repérer ses points forts et ses points faibles et choisir ses investissements et son rôle en conséquence.

L'enseignant peut aussi se servir des projets pour mieux connaître et comprendre ses élèves et pour mieux identifier, parce qu'il les voit à l'œuvre dans des tâches multiples et complexes, leurs acquis et leurs difficultés. C'est un outil majeur d'observation formative.

7. Développer la coopération et l'intelligence collective

Un projet oblige à coopérer, donc à développer les compétences correspondantes : savoir écouter, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions et s'y tenir. Mais aussi savoir offrir ou demander de l'aide, partager ses soucis ou ses savoirs ; savoir répartir les tâches et les coordonner ; savoir évaluer en commun l'organisation et l'avancement du travail ; gérer ensemble des tensions, des problèmes d'équité ou de reconnaissance, des échecs. A cela s'ajoute un travail sur les compétences de communication écrite (plan, mémos, correspondance, marches à suivre) et orale (argumentation, animation, partage de savoirs, etc.), comme outils fonctionnels de la coopération.

Au-delà des compétences, les élèves prennent conscience de l'importance d'une intelligence collective ou distribuée, de la capacité d'un groupe, s'il fonctionne bien, de se fixer des buts qu'aucun individu ne peut espérer atteindre seul.

Dans une société où la coopération et le travail en réseau deviennent la règle dans les organisations, notamment autour de projets, ce seul objectif pourrait justifier un entraînement intensif dans le cadre scolaire.

8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur

Dans un projet, à titre individuel ou comme membre du groupe, chacun est acteur et mesure qu'il a prise sur le monde et sur les autres, qu'il a un certain pouvoir et que ce pouvoir est fonction de son travail, de sa détermination, de sa conviction, de sa compétence.

C'est une source majeure de confiance en soi et d'identité, qui sont à leur tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable.

On dit volontiers que l'école doit développer la citoyenneté, l'identité, la solidarité, l'estime de soi, l'esprit critique. On se demande moins souvent dans quel cadre ces apprentissages peuvent prendre place. Les démarches de projets créent des dynamiques de coopération, elles exigent une forte implication et en se heurtent à de vrais obstacles. C'est pourquoi elles confrontent aux autres et au réel " en vraie grandeur ", ce qui aide chacun à se construire comme personne, à se relier aux autres aussi bien qu'à s'en différencier.

Les travaux sur l'*empowerment* (Hargreaves and Hopkins, 1991) montrent à quel point, dans les organisations, les individus ont du mal à se prendre pour des acteurs alors qu'on les traite comme des agents. Cette identité d'acteur vient de loin et si l'école ne la construit pas, elle reste totalement dépendante de l'éducation familiale,

donc très inégale. Ceux qui n'ont pas la chance de construire dans ce cadre une forte identité personnelle abordent le monde du travail fort démunis !

9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier

Dans un projet, chacun risque d'être emporté par des options collectives qu'il ne comprend ou ne partage pas, faute d'avoir su défendre et faire prévaloir au moins quelques-unes de ses idées. Une démarche de projet favorise donc un double apprentissage :

- d'une part, l'apprentissage de l'autonomie par rapport au groupe, qui permet de à l'individu de se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action ou du moins d'une partie des modalités, voire des finalités ; pour cela, il faut savoir faire reconnaître sa compétence et se faire déléguer des tâches sans qu'elles soient prescrites dans leur détail ;

- d'autre part, l'apprentissage des façons concrètes de se faire entendre dans un groupe et d'influencer les décisions collectives, de sorte à pouvoir s'y reconnaître.

Ces deux compétences sont étroitement complémentaires. L'individu sauvegarde son autonomie en protégeant une sphère d'activité où il est " maître chez soi " aussi bien qu'en infléchissant les orientations du groupe et les règles du jeu dans le sens de ses propres préférences (Vassilef, 1997 ; Perrenoud, 1999).

10. Former à la conception et à la conduite de projets

Dans une " société à projet " (Boutinet, 1993, 1995 ; Courtois et Josso, 1997) une bonne partie des professionnels se trouvent, plus ou moins fréquemment, engagés dans des projets de développement, de restructuration, d'innovation. Dans la vie hors travail, il en va de même dans le domaine associatif, politique, syndical, sportif, culturel.

Apprendre à conduire des projets ou à y contribuer de façon à la fois critique et constructive est donc en soi un apprentissage important lorsque cette forme d'action collective devient banale. Or, s'il n'est pas inutile de disposer de quelques conseils méthodologiques, l'essentiel de cet apprentissage reste expérientiel. On apprend en faisant. Les projets qui fonctionnent bénéficient en général de quelques personnes-ressources qui ont développé des savoir-faire d'animation et de médiation sans lesquels les divergences risquent de faire éclater n'importe quel groupe confronté à des défis. Dans la classe, c'est l'enseignant qui joue ce rôle, mais il peut donner à quelques élèves la chance d'en assumer certains aspects et à d'autres, au minimum, l'occasion de voire fonctionner des pratiques facilitatrices. Le conseil de classe, instance de régulation plus permanente, crée les mêmes effets de formation.

De tels apprentissages ne sont pas sans lien avec les disciplines et notamment l'histoire et les langues, puisqu'une partie des transformations politiques et sociales

passent par des mouvements sociaux orientés par des projets. Quant aux stratégies argumentatives, aux capacités de reformulation et de recadrage des divergences, des points d'accords et du travail à faire, elles sont au cœur de la conduite de projets. Il ne s'agit donc pas seulement d'habiletés, mais de savoirs sur les institutions, le pouvoir, la décision, les dispositifs de travail efficace.

Bénéfices secondaires

Dans une classe, une démarche de projet n'est jamais une démarche anodine, si l'enseignant accepte et favorise la dévolution du projet, autrement dit limite son propre pouvoir et en laisse aux élèves.

Certains enseignants commencent l'année scolaire avec un projet : ils ont compris que c'est la meilleure manière de créer un lien social, de souder un groupe et aussi de donner aux élèves les moins favorisés l'occasion de se présenter comme des acteurs, parfois drôles, efficaces ou conciliateurs, plutôt que d'apparaître d'emblée comme peu scolaires ou porteurs de lacunes...

Cette expérience n'est pas seulement favorable à une dynamique de classe, elle crée une culture partagée de l'action, à laquelle on peut se référer tout au long de l'année scolaire pour donner à certains savoirs un sens. Il importe en effet, dans le travail scolaire, de pouvoir non seulement répondre de façon convaincante à la question "*A quoi ça sert ?*", mais de la susciter et de connecter la réponse à des problèmes concrets. Les démarches de projet ne font pas le tour des pratiques sociales, mais elles permettent d'accéder à quelques-unes d'entre elles de façon plus probante que par une évocation abstraite.

Par exemple, une expérience du projet permet de prendre conscience du fait que toute décision se fonde sur des savoirs théoriques aussi bien que procéduraux et que ceux qui exercent une certaine influence ne sont pas ceux qui crient le plus fort, mais ceux qui analysent les possibilités, les moyens et contribuent à concevoir des stratégies réalistes.

Conclusion

Il n'est évidemment pas nécessaire que chaque démarche de projet contribue à des apprentissages décisifs dans chacun de ces dix registres. Mieux vaudrait en viser spécifiquement un ou deux et prendre les autres, s'ils surviennent, comme d'heureux bénéfices secondaires.

Ce référentiel n'a donc aucune intention de normaliser les projets, encore moins de les accabler de tâches de formation d'une ambition démesurée. Il propose simplement des points de repères pour répondre à deux questions complémentaires :

- Au moment où le projet s'esquisse : quelles compétences et connaissances est-il censé développer en priorité ? Une certaine clarté à ce sujet peut prévenir des dérives ou une trop grande dispersion.

- Au cours du projet lui-même, comme outil de régulation, éventuellement de forte réorientation, si les objectifs visés entrent trop fortement en contradiction avec la dynamique

- Au moment où le projet s'achève : quelles compétences et connaissances a-t-il effectivement contribué à développer chez tout ou partie des élèves ?

On notera que les acquis évoqués n'enferment dans aucune discipline. Certains sont nettement des compétences transversales, d'autres apparaissent plus proches d'un programme disciplinaire.

Il n'y a pas non plus d'exclusive quant au type d'acquis : connaissances, compétences, mais aussi attitudes, valeurs, postures, rapports au savoir ou à l'action, besoins, nouveaux projets, image de soi, représentation du monde et de l'action individuelle ou collective.

Bref, la démarche de projet peut poursuivre des objectifs fort divers et il n'est pas question de les hiérarchiser. Il importe en revanche de les tirer au clair, pour ne pas succomber à une forme de " romantisme du projet " qui lui prêterait des vertus sans les soumettre à l'analyse.

Références

- Besson, M.-J. et al. (1979) *Maîtrise du français*, Vevey, Delta.
- Boutinet, J.-P. (1993) *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2^e éd.
- Boutinet, J.-P. (1993) *Psychologie des conduites à projet*, Paris, PUF, QSJ.
- Boutinet, J.-P. (dir.) (1995) *Le projet, mode ou nécessité ?*, Paris, L'Harmattan.
- Courtois, B. et Josso, Ch. (dir.) (1997) *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Hargreaves, D. H et Hopkins, D. (1991) *The Empowered School : The Management and Practice of School Development*, London, Cassell.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Perrenoud, Ph. (1997) *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF (2^e éd.1998).
- Perrenoud, Ph. (1998) *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1999) *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Vassilef, J. (1997) *Projet et autonomie*, in Courtois, B. et Josso, Ch. (dir.) *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 93-138.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html