

Balises pour la mise en œuvre d'une pédagogie du projet émancipatrice



Des associations comme Le GRAIN réfléchissent de longue date à la pédagogie du projet et à la question de l'émancipation. En 1980, déjà !, était publiée la première édition de son livre *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*¹, qui définissait ce que peut être une pédagogie favorisant la libération des groupes dominés et présentait les courants pédagogiques qui la rendent possible, dont la pédagogie du projet.

L'article qui suit est une composition réalisée à partir d'extraits de textes plus récents du GRAIN, complétés par des textes du CESEP, dans la perspective d'établir un pont entre projet politique et pratique pédagogique en milieux populaires et faiblement scolarisés.

Par Sylvie-Anne GOFFINET

¹ Ouvrage à la fois politique et pédagogique, théorique et pratique, publié aux Éditions Vie Ouvrière et réédité en 1985 chez le même éditeur. Cet ouvrage reprend et développe le contenu d'une brochure intitulée *La pédagogie du projet, une pédagogie de la libération*, publiée antérieurement (1977) par Le GRAIN en autoédition.

S I L'ON SE RÉFÈRE AU CONTEXTE HISTORIQUE présenté par Francis Tilman, le courant de la pédagogie du projet s'inscrit, en Europe occidentale, dans la période des Trente Glorieuses (1945-1974), période de quasi plein emploi, de mobilité sociale ascendante et de réduction des inégalités sociales. Ce courant valorisait essentiellement l'individu autonome, mais aussi l'acteur social qui, collectivement, peut influencer le futur. On parlait alors d'avenir ouvert, de transformation, d'innovation, de créativité, d'épanouissement personnel. Dans cette perspective de société en mutation et en développement, les pédagogues de gauche se sont emparés de la pédagogie du projet pour en faire un instrument de contestation et d'émancipation. Pour eux, les changements dans les milieux populaires ne peuvent se produire que si les intéressés prennent eux-mêmes leur destin en main. « *La pédagogie du projet apparaît donc comme la didactique qui permet d'expérimenter, d'abord à petite échelle, dans le cadre d'institutions de formation, cette démarche collective et, à travers cette expérience, d'acquérir des convictions, des attitudes et des savoir-faire pour s'impliquer efficacement dans l'action de transformation.* » (1)²

Le concept d'émancipation

« *L'émancipation est, dans sa version minimale, une libération d'une autorité, d'une servitude, d'un pouvoir.* ». Dans la foulée, F. Tilman propose de préciser cette définition dans une perspective plus assertive : « *L'émancipation est le pouvoir d'augmenter son emprise sur son environnement économique, social et culturel, et si possible pouvoir agir pour transformer cet environnement. Autrement dit, c'est la possibilité de sortir d'une domination.* » (1) Toute pratique pédagogique n'est donc pas nécessairement, et tant s'en faut, émancipatrice.

Les critères d'une pédagogie émancipatrice

Selon Francis Tilman et Dominique Grootaers, il est possible d'analyser toute démarche pédagogique au regard de critères qui la caractérisent, afin

² Voir en fin de texte les références des analyses qui ont servi à la réalisation de cet article (pp. 76-77). Les chiffres entre parenthèses dans le texte renvoient à ces références (numérotées).

de juger du caractère émancipateur ou non de l'action menée. Ces critères sont les suivants :

– *« Une pédagogie est émancipatrice si elle modifie les représentations de l'avenir, en rompant avec l'absence de perspective ou avec une vision fataliste du destin probable.*

Pour pouvoir réaliser un projet, donc pour exister en tant qu'auteur de sa vie, il faut se donner un avenir, il faut croire qu'un lendemain différent et meilleur qu'aujourd'hui est possible. (...) Le travail de pédagogie émancipatrice consiste, entre autres, à construire un imaginaire mobilisateur avec les intéressés.

– *Une pédagogie est émancipatrice si elle modifie les représentations des logiques sociales actuellement à l'œuvre, rompant avec la vision selon laquelle il s'agit de forces inéluctables.*

Pour agir, (...) il est nécessaire de pouvoir analyser la réalité et décoder les mécanismes qui y opèrent. (...) En d'autres termes, la pédagogie émancipatrice donne aux publics dominés les moyens intellectuels d'analyser leur condition, leur position sociale, leurs représentations, les institutions fréquentées ou susceptibles de l'être. Elle replace cette analyse dans une lecture globale de la dynamique de la société.

– *Une pédagogie est émancipatrice si elle modifie les images que l'individu ou le groupe dominé a de lui-même, de ses capacités, de ses compétences, de ses potentialités.*

(...) Trouver une assise, augmenter sa confiance en soi, découvrir ses ressources virtuelles qui ne demandent qu'à s'exprimer, percevoir que l'on n'est pas limité à être celui qu'on est pour le moment, se rendre compte que l'on peut beaucoup plus qu'on ne le croit et être persuadé que ses capacités peuvent encore croître si on le veut, voilà autant de buts importants à atteindre pour une pédagogie émancipatrice.

– *Une pédagogie est émancipatrice si elle outille les personnes pour les rendre capables d'agir efficacement.*

Toute une série de compétences doivent être stimulées: ouvrir des possibles, imaginer des opportunités (...); définir des buts à atteindre; élaborer des stratégies, mobiliser des ressources pour les mettre en œuvre;

planifier une activité; évaluer et réajuster son déroulement; etc. Il s'agit là, en somme, d'une série de compétences requises pour mener à bien des projets.

– Une pédagogie est émancipatrice si elle développe les mécanismes intellectuels de base.

L'accès aux objectifs qui précèdent présuppose un minimum de savoir-faire cognitif. Lire, écrire, calculer, certes, mais aussi manipuler les mécanismes mentaux de base comme induire, déduire, comparer, synthétiser, analyser, formaliser, vérifier, avoir de la méthode, etc. : ce sont là les outils de l'exercice de la raison indispensables pour la mise en œuvre de l'émancipation.

– Une pédagogie est émancipatrice si elle développe des capacités de communication et d'expression, si elle entraîne à la prise de parole (sous toutes ses formes, et donc pas seulement verbale) et à l'écoute correspondante, si elle développe une certaine maîtrise affective et émotionnelle.

De tels apprentissages se réalisent le plus souvent en se greffant sur les autres objectifs poursuivis par la pédagogie émancipatrice: ils se réalisent à l'occasion du développement de la confiance en soi, de la maîtrise intellectuelle, de la capacité de définir et de mener un projet d'action, (...), etc. L'entraînement à la communication et à l'expression, tout comme l'acquisition de la maîtrise émotive et affective, peuvent aussi faire l'objet d'ateliers spécifiques.

– Une pédagogie est émancipatrice si elle permet aux dominés de construire une nouvelle identité, tout à la fois en continuité et en rupture avec leur ancienne personnalité et en articulation avec leur projet et leur environnement.

Enfin, s'émanciper et se dégager de ses différentes tutelles, c'est changer de personnalité, c'est redéfinir son identité. C'est vrai tant pour un individu que pour un groupe social. (...) Au-delà des apprentissages partiels évoqués plus haut, il s'agit d'amener chaque individu, en relation avec les autres dans le cadre des groupes où il est impliqué, à se voir sous un regard nouveau, à la fois comme héritier du passé, assumant pleinement d'où il vient, et à la fois comme désireux de construire un avenir différent dans lequel il sera plus pleinement lui-même. (...)» (2)

Un dernier critère... le plus déterminant

En lien avec ce qui précède, F. Tilman et D. Grootaers présentent un critère supplémentaire caractérisant une pédagogie émancipatrice, le plus essentiel à leurs yeux et indissociable de tous les autres critères : le développement de la solidarité. « *Une pédagogie émancipatrice passe par l'acquisition voulue, organisée, outillée et systématisée de comportements de solidarité.* » Si une pédagogie se veut émancipatrice, l'apprentissage de la solidarité doit commencer au sein de la formation elle-même, en mettant en œuvre des pratiques pédagogiques qui favorisent les interactions solidaires et qui œuvrent à la réussite de tous : « *La pédagogie émancipatrice serait en quelque sorte une pédagogie de la réussite réinvestie collectivement ou de la réussite 'mutualisée'.* » (2)

Au moins deux cas de figure d'émancipation peuvent être envisagés, du point de vue des personnes en formation. Ils font tous deux appel aux valeurs et aux comportements de solidarité qui viennent d'être évoqués :

1. La formation permet à la personne de sortir individuellement de sa condition de domination et de monter dans la stratification sociale (mobilité sociale ascendante). Cette mobilité ne sera émancipatrice que « *si la personne qui en bénéficie reste en lien avec son milieu d'origine et cherche, d'une façon ou d'une autre, grâce à ses nouvelles compétences et ses nouveaux acquis, à faire sortir ses pairs de son ancien groupe d'appartenance des conditionnements qui les aliènent et dont elle a pu elle-même se libérer.* »
2. En lien avec sa formation, la personne ne s'inscrit pas dans un processus d'ascension sociale mais, tout en restant dans son groupe d'appartenance d'origine, cherche à transformer pour elle-même et pour ses pairs les conditions sociales de vie. « *Ce genre de transformation va généralement de pair avec une implication pour une modification des contraintes de l'environnement à la source de la situation inacceptable, avec un certain engagement, direct ou indirect, pour améliorer et rendre moins injuste la situation de ses proches ou de ses collègues.* » (2)

Profondeur et radicalité

Les mêmes auteurs précisent « *qu'il ne faut pas que tous les critères se trouvent rassemblés pour que le caractère émancipateur soit présent. L'existence de quelques-uns suffit* ». L'important est de les travailler en profondeur : « *travailler sur toutes leurs dimensions sous-jacentes* ». Et les travailler dans la radicalité : pour qu'il y ait émancipation, il faut « *viser la conscientisation qui exige une remise en question de ses représentations habituelles* »³. (1)

Projet et pédagogie du projet

Reprenons la définition du GRAIN extraite de son livre *Le défi pédagogique* : « *Le projet est une tâche, définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable, présentant une utilité sociale.* » Par rapport à la plupart des définitions que l'on peut trouver par ailleurs, l'intérêt principal de celle du GRAIN est qu'elle met l'accent sur l'utilité sociale du projet. Par contre, elle ne parle pas des apprentissages à mettre en œuvre à travers la réalisation d'un projet, condition pourtant nécessaire pour qu'on puisse parler d'action pédagogique. Pour qu'il y ait pédagogie du projet, il faut en effet que des apprentissages puissent être générés à travers la réalisation du projet. En incluant cette dimension, nous aboutissons à une définition qui ressemble à celle-ci : la pédagogie du projet est une pédagogie qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'un projet, choisi, défini et réalisé par le groupe, aboutissant à un résultat concret, communicable et présentant une utilité sociale⁴.

³ Voir à ce propos la différence entre information, sensibilisation et émancipation dans : Francis TILMAN, *Information - sensibilisation - conscientisation : quelle communication pour l'émancipation ?*, Le GRAIN asbl, novembre 2005 (article téléchargeable : www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=category&id=9&Itemid=103).

⁴ Nous renvoyons ici à l'article de M.-A. Médioni qui, partant de la définition du GRAIN, traite de la question centrale des apprentissages en pédagogie du projet (pp. 18-26).

Quelques balises... à ne pas perdre de vue

Poursuivons à présent en reprenant quelques apports de Cécile Paul (CESEP) et de Francis Tilman (Le GRAIN) qui permettent de poser cinq jalons pour la mise en œuvre de la pédagogie du projet.

Envisager le projet comme un processus

S'appuyant sur Dias de Carvalho, Cécile Paul dit que pour sa mise en œuvre, le projet demande « *la mise en place d'une véritable stratégie. Dias de Carvalho⁵ l'exprime en ces termes: 'Si un projet exprime un idéal, il ne s'épuise pas en celui-ci. Un projet comprend aussi une stratégie: la stratégie décode et déploie les grands objectifs des idéaux sous la forme de fins développées selon des étapes précisées en accord avec les moyens disponibles. En peu de mots: la stratégie rend réalisable l'idéal.'* (...) *L'élaboration d'un projet est donc d'abord un processus, une démarche lente et progressive de construction ou d'élaboration et non un 'produit' ou un état stable acquis à un moment donné. Dans l'action, la distinction entre ces deux usages courants du concept de projet est importante: il ne s'agit pas seulement de parler de l'objectif fixé ('projet-produit') mais bien plus fondamentalement du chemin parcouru pour atteindre un but identifié à un moment donné. Cette approche du 'projet' permet d'en montrer le potentiel d'évolution et de développement, ainsi que le caractère dynamique et ouvert fait de va-et-vient constants entre des périodes d'élaboration, de construction et de réalisation de plans d'action, et des moments de réflexion, d'analyse et de remise en question.* » (3)

Prendre en compte le contexte

C. Paul pose le constat suivant: « *De par ses propres fonctionnements, la société réduit de facto de façon très importante les perspectives d'avenir de nombreuses personnes, groupes ou organisations. La mise en œuvre unilatérale de la démarche de projet dans certains cadres particuliers (travail,*

⁵ Adalberto DIAS de CARVALHO, *Du projet à l'utopie pédagogique*, in Marc BRU et Louis NOT (dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Éditions Universitaires du Sud, 1991 (2^e édition), p. 327.

insertion, vie communautaire), ou sa valorisation comme mode d'action à privilégier pour participer à la vie de la société, pose notamment la question fondamentale de la pertinence de ce type de dispositif d'action dans un contexte de 'liberté contrainte'. »⁶ (3)

En conséquence, mettre en œuvre un projet nécessite de se questionner au préalable sur les capacités de l'environnement à accueillir ce projet et à le faire exister de manière effective, ainsi que sur les espaces de liberté d'action que nous pouvons nous approprier dans le cadre des orientations et des moyens octroyés à travers la mise en œuvre des politiques publiques dont nous dépendons.

Parallèlement, « *travailler la pédagogie du projet avec des individus et/ou des groupes n'a un intérêt et ne peut donner lieu à des effets positifs en termes d'action qu'à condition que cette démarche reste fondamentalement libre, volontaire, et tienne compte du rythme de chacun.* » (4) « *Le caractère libre et non contraint du projet implique également que l'individu et/ou le groupe soit dans un environnement ouvert et qu'il puisse, par moments, disposer de moments de calme et d'analyse, et de moments dits de 'non-projet'.* » (3)

Avoir à l'esprit la dimension culturelle de la notion de projet

Toujours selon C. Paul, « *il est important de rappeler que le concept de projet [tel que nous le concevons et appliqué au domaine pédagogique] est avant tout 'occidental' et qu'il fait référence à une certaine forme de rationalité dans sa mise en œuvre. Ce concept, somme toute assez jeune si on se réfère à l'humanité, ne concerne qu'une des façons de penser et de préparer l'action. Il est des moments, des situations, où cette façon de structurer les intentions dans le temps en vue de les faire advenir n'est pas forcément la plus appropriée. Il est des cultures où cette forme de pensée n'existe pas. Il est également des cultures [ou des contextes sociopolitiques] où cette forme de pensée ne s'autorise pas.* » (3)

6 On pense ici notamment à la formation sous contrainte dans le cadre de l'État social actif. Voir : **Se former : libéré ? contraint ?**, *Journal de l'alpha*, n°198, 3^e trimestre 2015 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja198).

Tout comme la précédente, cette réalité nécessite de se poser quelques questions préliminaires à la mise en chantier d'un projet dans un groupe dont (tous) les membres ne sont pas familiarisés, en phase avec la notion et la pratique du projet: Comment faire pour que ce travail prenne sens à leurs yeux? Comment réagir face aux blocages éventuels? Comment développer leur motivation?

Être conscient des ruptures auxquelles les apprenants vont être confrontés

Dans le même ordre d'idée, F. Tilman dit que *« la pratique du projet avec les milieux populaires est une pratique de rupture culturelle (...). Rupture dans l'image de soi, dans la façon d'envisager sa condition, son avenir. Rupture dans la conception du temps obligeant ce public à passer d'un temps vécu au jour le jour à une conception du temps vécu comme un investissement (on fait des efforts aujourd'hui pour un rendement, en partie hypothétique, futur). Rupture parfois, au moins en partie, avec le milieu d'origine qui continue à fonctionner, avec bon sens, selon les anciennes représentations. (...) Ces ruptures inhérentes à l'exercice du projet en milieux populaires ne sont pas toujours faciles à vivre pour le public, ni faciles à gérer pour les formateurs ou les travailleurs sociaux. »* (1)

Il poursuit: *« Il y a donc un équilibre à trouver dans les stratégies à mobiliser, tout d'abord pour dépasser les résistances qui ne manqueront pas de se faire jour car rompre, même modestement, avec ses habitudes, ses repères, ses représentations, ses valeurs, n'est jamais chose aisée; ensuite pour sécuriser le public que l'on embarque sur des chemins inconnus; et enfin pour éviter de trop galvaniser certains qui pourraient pousser la rupture trop loin et dès lors se retrouver en rupture de société ou simplement des perpétuels mécontents qui deviennent vite des aigris. »* (1) Si mettre en œuvre un projet émancipateur nécessite de s'aventurer dans une instabilité, souvent inconfortable, il est tout aussi impératif qu'en fin de parcours le groupe et les individus qui le composent aient retrouvé une nouvelle stabilité, sans laquelle il n'y aurait pas de réelle émancipation.

Œuvrer à réduire les inégalités sociales de compétences

Pour ce cinquième jalon sur la question des compétences, revenons aux propos de Cécile Paul: « *Le processus du projet demande la mise en œuvre de compétences nombreuses et exigeantes. On est donc aujourd’hui en droit de s’interroger: tous les individus, toutes les organisations, tous les groupes sociaux sont-ils sur un même pied d’égalité quant à la mise en œuvre d’une démarche?* » (4)

La réponse est clairement non. En pédagogie du projet, vu qu’il s’agit de travailler collectivement à la réalisation d’un objectif commun, concret et tangible, c’est logiquement le projet qui est prioritairement le critère de constitution du groupe, plutôt que le niveau de compétences des participants. Comment dès lors donner « *accès à tous les acteurs à la fois aux apprentissages de base indispensables à l’exercice de cette démarche, mais aussi, intrinsèquement, à une meilleure compréhension de l’environnement institutionnel qui est le leur et de son fonctionnement? Au risque, si cela s’avérait absent, de créer un fossé important entre acteurs selon leurs capacités et compétences à pouvoir s’y impliquer.* » (4)

De nombreuses compétences devront donc être travaillées pour outiller les membres du groupe afin que certains ne se retrouvent pas, à un moment ou l’autre, ‘bloqués’ dans leur participation au projet: « *Pour un individu ou un groupe, mettre en route un projet, évaluer sa faisabilité, faire des choix, se représenter l’avenir, élaborer et évaluer différentes stratégies demande une maturation cognitive, relationnelle, mais également l’acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui ne sont en rien totalement innés. (...) Dans les faits, mettre en œuvre le projet implique donc pour un individu ou un groupe au minimum de connaître et de pouvoir mobiliser les compétences et attitudes nécessaires. Et celles-ci sont nombreuses: être curieux de l’environnement et en avoir une bonne connaissance (aller chercher l’information, la comprendre, l’analyser); avoir la capacité de se projeter dans le temps, dans l’environnement et dans l’espace (représentations); avoir la capacité de lier passé, présent et futur (analyse, remise en question); être capable de structurer, planifier; pouvoir se construire un cheminement sur le moyen et le long terme (stratégie); disposer de compétences particulières à la négociation, à l’argumentation, à*

la mobilisation; se connaître et se reconnaître des atouts pour évoluer (image de soi); être capable d'autocritique et de remise en question, maîtriser un minimum d'outils de l'évaluation... » (3)

F. Tilman et D. Grootaers identifient pour leur part une compétence centrale pour l'émancipation, le développement cognitif ou 'apprendre à apprendre' (5), compétence qui peut être travaillée et mise en application dans le cadre de la réalisation de projets.

Le développement cognitif : une condition pour l'émancipation

« Le développement cognitif vise le développement d'un ensemble de compétences requises pour s'approprier des connaissances en vue de les mobiliser pour la compréhension du monde, l'échange et la communication avec les autres, la résolution de problèmes ». (5) L'autonomie personnelle et l'agir collectif, deux dimensions essentielles de l'émancipation, requièrent en effet de pouvoir réfléchir et raisonner avec rigueur, exercer son intelligence dans l'action.

Selon F. Tilman et D. Grootaers, le développement cognitif comporte quatre dimensions :

– **Une prise de conscience** de ses propres difficultés à réfléchir efficacement sans se voiler la face (en en minimisant la portée, en l'expliquant par la fatalité, en recourant à des stratégies de contournement ou de compensation...). Une prise de conscience également que ces difficultés sont le résultat d'une injustice liée aux inégalités sociales, cette conscientisation suscitant de l'indignation, voire de la révolte.

– **De nouveaux regards** sur l'intelligence permettant de lever les obstacles au développement de l'intelligence cognitive. Il s'agit pour les personnes en situation de domination, et particulièrement pour les laissés-pour-compte d'une véritable formation, de passer de la croyance en une intelligence comme 'capacité brute' et le savoir comme 'découverte spontanée, globale et immédiate' à une appréhension de l'intelligence comme 'potentiel à travailler' et du savoir comme 'résultat d'une construction, d'un tâtonnement'.

– **Un entraînement collectif** aux mécanismes intellectuels de base. La dimension collective est essentielle parce que les activités à mettre en œuvre sont des activités ouvertes, susceptibles de plusieurs réponses, permettant une mise en comparaison des réponses et une confrontation des procédures mises en œuvre, ainsi qu'une conscientisation des différents modus operandi. Cette mise en commun permet au groupe de choisir la réponse la plus adéquate, pour ensuite déterminer avec rigueur les critères qui permettent de penser que c'est effectivement la meilleure. Elle permet également à chacun d'adopter, parmi les différentes procédures, celle avec laquelle il se sent le plus à l'aise (parce qu'il la maîtrise).

– **La découverte de l'analogie** du fonctionnement intellectuel. Cette découverte « *que l'intelligence est partout à sa place et qu'elle est du même type dans de multiples situations* » ouvre à la possibilité de se détacher de la situation particulière de la formation et de faire le transfert des compétences nouvellement acquises dans de multiples situations de vie et professionnelles.

La mise en œuvre de démarches visant le développement cognitif ne peut se faire que dans un cadre collectif, comme cela a déjà été dit à propos de l'entraînement collectif. Ainsi, la prise de conscience en groupe de ses difficultés cognitives permet une mise en commun des vécus individuels et le passage d'une dimension individuelle à une dimension collective dans l'analyse des causes des difficultés conscientisées. Et concernant l'entraînement des mécanismes intellectuels de base, « *au-delà de son intérêt pour l'efficacité de l'apprentissage, l'apport du groupe a également une vertu symbolique. Il démontre l'intérêt qu'il y a à rechercher ensemble à s'en sortir, à s'appuyer sur l'aide des autres, à faire de l'apprentissage l'occasion d'une expérience de solidarité* ». (5)

Enfin, dans ce type de démarches, le rôle du formateur est fondamental. C'est lui qui accompagne, interroge, encourage les apprenants dans leur prise de conscience du fonctionnement de leur intelligence. C'est à lui aussi qu'il revient de mettre en œuvre des activités pédagogiques pour entraîner les nouvelles capacités cognitives et proposer des extensions de situations pour développer l'analyse analogique et les compétences de transfert.

Et maintenant ? Oser se lancer...

À la lecture de ce qui précède, mettre en œuvre une réelle pédagogie du projet peut paraître bien exigeant. Mais tout comme il n'est pas nécessaire que tous les critères d'une pédagogie émancipatrice soient présents pour se reconnaître de cette pédagogie, il n'est pas nécessaire que les transformations projetées soient de grande ampleur, ni que la démarche pédagogique mette en travail les multiples compétences liées au développement cognitif. C'est dans l'addition, la multiplication des petits pas, des projets à dimension réduite, des petits combats que le changement se construit.

Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Ecrire Communauté française

Composition réalisée à partir de :

(1) Francis TILMAN, **Pour une pédagogie du projet émancipatrice**,
Le GRAIN asbl, juillet 2006, article téléchargeable sur le site :
www.legrainasbl.org (> Publications > Analyses)

(2) Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS,
**La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion
socioprofessionnelle : définitions**, Le GRAIN, octobre 2009,
également téléchargeable (sur la même page)

*Un second article des mêmes auteurs, **La pédagogie émancipatrice dans le
cadre des formations d'insertion socioprofessionnelle : pistes pratiques**,
propose, pour chacun des critères retenus dans la définition de la pédagogie
émancipatrice, des moyens et des stratégies pédagogiques pour
les rencontrer, valables en ISP mais aussi en EP.*

(3) Cécile PAUL, **Le concept de projet, petite analyse critique
d'un terme omniprésent**, in *Articulations*, CESEP, n°38,
septembre-octobre-novembre 2009, pp. 2-3, téléchargeable sur le site :
www.cesep.be (> Analyses et études > Pratiques de formation)

(4) Cécile PAUL, **La pédagogie du projet : des questions éthiques essentielles**, in *Articulations*, op. cit., pp. 4-5, également téléchargeable (sur la même page)

(5) Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS, **Le développement cognitif ou 'apprendre à apprendre' : un enjeu d'émancipation**, Le GRAIN, novembre 2009, téléchargeable sur la même page que les deux premières références

*Un article complémentaire, **Les compétences du développement cognitif**, explore les différentes dimensions du développement cognitif, soit les compétences à développer chez les 'victimes' du système scolaire et les groupes sociaux dominés en général afin qu'ils puissent à leur tour devenir autonomes et acteurs de leur vie.*