

[Source et copyright à la fin du texte](#)

In *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), XIV, n° 3, 2000, pp. 311-321. Version française : Perrenoud, Ph. (1999) [Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?](#), Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

APRENDER EN LA ESCUELA A TRAVES
DE PROYECTOS:

¿POR QUÉ?, ¿CÓMO ?

Philippe Perrenoud

Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación
Universidad de Ginebra
2000

Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht

Sommaire

1. [Lograr la movilización de saberes y de procedimientos, construir competencias](#)
2. [Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares](#)
3. [Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación"](#)
4. [Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino con nuevos aprendizajes, que deben lograrse fuera del proyecto](#)
5. [Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto](#)
6. [Permitir identificar adquisiciones y carencias en una perspectiva de auto-evaluación y de evaluación final](#)
7. [Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva](#)
8. [Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de empowerment, de la toma de poder de actor](#)
9. [Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas](#)
10. [Formar para la conceción y la conducción de proyectos](#)

[Beneficios secundarios](#)

[Conclusión](#)

[Références](#)

La metodología de proyecto ha sido primero asunto de algunas corrientes de pedagogía activa. El proyecto, como la "escuela del trabajo", el "texto libre", la "correspondencia" o la "clase cooperativa", se inscribían en una *oposición* a una escuela pública autoritaria, centrada en el aprendizaje memorístico y en el ejercicio.

Hoy en día, la escuela pública es un *melting pot* de todo tipo de ideas cada vez menos nuevas, las que en su origen se han desarrollado de manera marginal. En las prácticas, la unión entre pedagogías tradicionales y pedagogías alternativas sigue siendo globalmente una mezcla de aceite y vinagre, un poco menos desequilibrada en la escuela primaria que en el segundo grado. A nivel de las intenciones y de los discursos, por el contrario, es difícil decir hoy día a quién pertenece la "metodología de proyecto". Ciertamente, ésta sigue siendo uno de los temas fuertes de ciertos movimientos pedagógicos, como el Grupo francés de educación nueva, pero cualquiera se siente autorizado a reclamar para sí la metodología de proyecto, sin necesidad de estar afiliado a un movimiento específico.

La amplitud variable de las fases de la metodología de proyecto y el conjunto de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las que ellas se insertan no hace sino aumentar la confusión. En su visión más ambiciosa, la metodología de proyecto es la espina dorsal de una pedagogía del proyecto como *manera común de construcción de los saberes en la clase*. En el otro extremo, es una actividad entre muchas otras, que yuxtapone la resolución de enigmas, las palabras cruzadas o el concurso de cálculo mental en la vasta gama de estrategias que apuntan a hacer menos áridos los aprendizajes y a implicar a los alumnos, ya que el "saber puro" es poco movilizador.

Es entonces difícil ponerse de acuerdo sobre aquello de que se habla. Cada profesor tiene, probablemente, una relación personal con los proyectos, en la vida y en la sala de clases. Algunos, cortados de toda cultura en pedagogía activa, son reducidos al sentido común y al espíritu del tiempo y juegan para sí mismos una visión artesanal del proyecto. Otros, se sienten miembros de un movimiento pedagógico y/o de un equipo en los que la pedagogía y la metodología de proyectos tienen una historia y una significación identificables.

Hablar de *pedagogía del proyecto* como principio general de organización del trabajo corre el peligro de hacer huir de manera bastante rápida a todos aquellos que no adhieren a *una* pedagogía definida, pero hacen lo propio en el abanico de las estrategias propuestas por la tradición, los formadores, los investigadores en didáctica, los movimientos pedagógicos u otras corrientes, como la gestión mental.

Hablar de *estrategias del proyecto* presenta la ventaja de no apartar de golpe a todos aquellos para quienes trabajar por proyectos no constituye una orientación global, sino una manera *entre otras* para poner a trabajar a los alumnos.

Comencemos el análisis en este nivel, sin duda menos exigente y menos coherente, pero que puede comprometer el debate en el círculo que se va agrandando, de aquellos que ya no ven el oficio de alumno como una sucesión de clases magistrales que deben escuchar religiosamente y de ejercicios que deben hacer escrupulosamente.

¿Cuáles son entonces, las razones para elegir una metodología de proyecto? Si las lógicas que presiden la elección de un tipo de actividad o de otra fueran claras y compartidas, dispondríamos de una trama conceptual en la cual podríamos situar la estrategia de proyecto. Desgraciadamente, no disponemos de tal referente como algo adquirido. Procedamos entonces a la inversa y partiendo de una definición provisoria de la metodología de proyecto, tratemos de ver para qué sirve y lo que se puede esperar de ella. Una vez establecido este inventario, será el momento de preguntarse si otras actividades cumplen las mismas funciones o dicho de otro modo, con qué entran en competencia directa las estrategias de proyecto y en qué áreas constituyen el único recurso.

La definición provisoria es tomada de la unidad de integración "*Complejidad y gestión de proyecto*" de la Licenciatura *Enseñanza* y en particular, del marco propuesto a los estudiantes cuando son invitados, en colaboración con un formador de terreno, a conducir una metodología de proyecto durante dos semanas y por aproximadamente la mitad del tiempo de clases.

- Una estrategia de proyecto:
- Es una empresa colectiva dirigida por el grupo curso (el profesor o profesora anima, pero no decide).
- Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: texto, periódico, espectáculo, exposición, maqueta, mapa, experiencia científica, baile, canción, producción manual, creación artística o artesanal, fiesta, encuesta, salida, manifestación deportiva, rallye, concurso, juego, etc.);
- Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios o intereses;
- Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc);
- Favorece, al mismo tiempo, aprendizajes identificables (al menos inmediatamente después) que figuran en el programa de una o más disciplinas (francés, música, educación física, geografía, etc).

La estrategia es voluntariamente definida por sus modalidades antes que por su filosofía, puesto que en formación inicial una parte del trabajo de análisis *ex post* consiste justamente en identificar las razones para comprometerse de manera más o menos regular en tales procedimientos, en la escuela primaria y sobre la base de una experiencia.

Los formadores responsables de esta unidad se han dado cuenta, con el correr de los años, que era probablemente necesario decir algo más para que el análisis no se pierda en una diversidad excesiva de estrategias.

Es por esta razón que ha parecido útil delimitar mejor *lo que puede esperarse de la metodología de proyecto* para incitar a los estudiantes y a sus formadores de terreno a situarse más claramente en este nivel, antes de sumirse en los contenidos y en los aspectos prácticos.

¿Qué se puede esperar de tal metodología? Se ve claramente que ella no está conectada a ninguna disciplina en particular. Una metodología de proyecto en ciencias, para iniciar por ejemplo en la metodología experimental, presenta especificidades. En francés, si se pretende desarrollar la postura de un autor o una actitud metalingüística, es esto lo que impregnará la metodología.

No obstante, no entraremos aquí en lo que particulariza la metodología de proyecto según las áreas de las disciplinas. Limitémonos a bosquejar respuestas *comunes*, sabiendo que su validez no es igual, según se trate de geografía o de educación física. Del mismo modo, admitamos que una metodología de proyecto puede seguir siendo esencialmente interna a una disciplina, que puede concernir a varias o aún más, apuntar a aprendizajes "no disciplinares", del orden de la socialización o de las "competencias transversales".

Sostendremos aquí que una metodología de proyecto, en el marco escolar, puede apuntar a uno o a varios de los siguientes objetivos:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación".
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de *empowerment*, de toma de un poder de actor.

9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.

10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

A estos objetivos, se agregan beneficios secundarios:

- Implicar a un grupo en una experiencia "auténtica", fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica y fijar nuevos saberes;
- Estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes.

Retomemos estas diez "funciones" explicitando los títulos y dando algunos ejemplos.

1. Lograr la movilización de saberes y de procedimientos, construir competencias

Un proyecto enfrenta "verdaderos" problemas que nos son ejercicios escolares, sino problemas por resolver y obstáculos que el grupo debe salvar para llegar a su fin. Una metodología de proyecto coloca entonces al albañil al pie del muro y lo obliga a medirse ante desafíos que no están organizados para estar exactamente a su medida y no se presentan en las formas del trabajo escolar ordinario.

En un primer momento, es posible ejercer la *transferencia* o la *movilización* de recursos cognitivos trabajados y evaluados hasta entonces de manera separada. El alumno-actor tiene así la ocasión, no sólo de tomar conciencia de lo que sabe y de su capacidad de utilizarlo en situación, sino también de desarrollar esta capacidad.

Nos encontramos aquí, de manera privilegiada, en un contexto de acción necesario para el desarrollo de competencias (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1998), aún cuando la metodología de proyecto no es la única forma de contribuir a ello.

2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares

El proyecto es movilizador para los alumnos porque los desafíos les importan. Ahora bien, estos desafíos no son en primer lugar aprender o comprender, sino *tener éxito*, alcanzar una meta, recibir una retroalimentación positiva de un destinatario o tener la satisfacción del trabajo cumplido y del desafío logrado.

La existencia de un verdadero desafío acerca el trabajo escolar a situaciones que se podrían encontrar en la vida: hacer una encuesta, organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva, montar un espectáculo, escribir una novela, editar

un periódico, hacer una experiencia científica, filmar una película, mantener correspondencia con compañeros lejanos, crear un centro de recursos o proponer el arreglo o el equipamiento de un lugar no son prácticas puramente escolares. Existen en la sociedad y la metodología de proyecto se inspira en ellas.

Aunque nadie se engaña y sabe que va a la escuela para aprender, los alumnos que "se prestan al juego" se comportan como actores sociales comprometidos en prácticas sociales bastantes próximas a la vida.

De esta experiencia se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y de su condición, comprender por ejemplo que publicar un diario no es mágico, que esto demanda trabajo, cooperación, perseverancia, método y sobre todo, competencias y saberes. Esto permite dar más sentido a las nociones, métodos y conocimientos de los que se aprenden en clase. Su apropiación se ve facilitada porque de objetos escolares ellos se transforman en *herramientas* al servicio de una práctica social identificable.

3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación"

Un proyecto, incluso canónico, lleva a tropezar con obstáculos inesperados y a descubrir nuevas facetas de la cultura. Un grupo que quiere editar la novela que ha escrito va donde un impresor y descubre mundos insospechados: el mundo de las materias (diversos papeles y formatos, cubiertas, empastes), el mundo de las máquinas y de las técnicas (fotocomposición, offset), el mundo de las competencias profesionales, el mundo de las transacciones (presupuesto, costo unitario, precio de venta), el mundo de las reglas jurídicas (responsabilidades de los autores y del impresor, copyright) e indirectamente, el mundo de la edición, de las artes gráficas, de la publicidad, de la prensa, de las librerías.

Estas incursiones en mundos sociales, ya sean directas o indirectas porque son evocadas al filo de las operaciones, forman parte de la construcción de una cultura general y de una educación para la ciudadanía, pues comprender la sociedad es entrar en contacto con sus múltiples rodamientos ¡al menos, tantos como conocer su Constitución!

Todos estos mundos ofrecen entradas a los saberes. Dejan ver prácticas y competencias que movilizan saberes. Ahí tienen curso las palabras, las nociones, los problemas, las reglas que justifican una parte de los aprendizajes escolares, incrementando entonces su sentido.

4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino con nuevos aprendizajes, que deben lograrse fuera del proyecto

Un proyecto enfrenta obstáculos que no pueden ser superados de manera individual. Se superan porque uno o dos alumnos saben más que los otros o porque el profesor u otros adultos entregan su ayuda. Esta ayuda forma parte del apoyo de la metodología y no es problemática a menos que convierta en regla. A veces, se renuncia por no poseer saberes y procedimientos y por no saber cómo adquirirlos en el acto y a tiempo.

Cuando no se sabe hacer, se aprende al menos que existen tareas útiles, pertinentes, frente a las cuales se carece de conocimientos o de procedimientos operativos. No siempre es posible (cf.5, más abajo) remediar esta falta en el marco del proyecto, pero al menos se pueden identificar y transformarlos en una necesidad de formación o, por lo menos, en una cierta disponibilidad para aprender aquello que no se posee.

Evidentemente, es importante que estas constataciones no sean vividas como fracasos o marcas de incompetencia, sino como experiencias normales de un sujeto en desarrollo que tropieza con límites, pero que puede desplazarlos.

5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto

Puede suceder que el aprendizaje requerido para salvar el obstáculo sea posible en el marco mismo del proyecto. A veces, se aprende de manera espontánea, por ensayo y error, quebrándose la cabeza, observando, discutiendo. También se puede suspender la acción e ir a pedir un complemento de información.

En el contexto escolar, es posible e incluso es tentador, tomar como pretexto cada dificultad para improvisar una "pequeña lección". "*Dominio del Francés*" (Besson et al., 1979) proponía construir una estrategia didáctica sobre la articulación de actividades-marco muy próximas a los proyectos y talleres de estructuración que trabajan nociones específicas. Por ejemplo, en la escritura de un relato, se puede tropezar con el problema del pretérito indefinido o del diálogo y operar de cierto modo un despegue para volver a la tarea mejor premunido.

Simplemente importa medir que el abuso de tales despegues hace perder todo su encanto, hasta inclusive todo el sentido del proyecto porque rompe su dinámica y en consecuencia, la implicación de sus actores. Entonces, es preferible aceptar que todas las carencias no sean satisfechas en lo inmediato.

6. Permitir identificar adquisiciones y carencias en una perspectiva de auto-evaluación y de evaluación final

El funcionamiento de los alumnos en un proyecto ofrece una magnífica ocasión para la auto-evaluación espontánea o solicitada. Es legítima, a condición de que esto no se haga pesado o paralizante y que se dé un tiempo para el análisis de las

tareas cumplidas, de los éxitos y fracasos en cada una de ellas y de lo que ellas declaran como adquisiciones. Esta auto-evaluación puede, pero no debe desembocar sistemáticamente en ofertas de formación y todavía menos, en acciones remediales o de apoyo pedagógico. En efecto, una metodología de proyecto puede poner en evidencia lagunas totalmente legítimas, que no apelan a ninguna intervención urgente por parte del profesor. La autoevaluación alimenta una forma de lucidez que puede guiar nuevos aprendizajes, pero también y muy simplemente, permitir que cada uno identifique sus puntos fuertes y sus puntos débiles y elegir sus inversiones y su rol en consecuencia con ello.

El profesor puede también utilizar los proyectos para conocer y para comprender mejor a sus alumnos y también para identificar mejor sus logros y sus dificultades, puesto que él los ve en la práctica, en sus múltiples y complejas tareas. Es una herramienta mayor de observación formativa.

7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva

Un proyecto obliga a cooperar y en consecuencia, a desarrollar las correspondientes competencias: saber escuchar, formular propuestas, negociar compromisos, tomar decisiones y cumplirlas. También obliga a ofrecer o pedir ayuda, a compartir sus preocupaciones o sus saberes; a saber distribuir las tareas y a coordinarlas; a saber evaluar en común la organización y el avance del trabajo; manejar en conjunto tensiones, problemas de equidad o de reconocimiento, fracasos. A esto se agrega un trabajo sobre las competencias de comunicación escrita (planes, memos, correspondencia, pasos a seguir) y oral (argumentación, animación, compartir saberes, etc.), como herramientas funcionales de la cooperación.

Más allá de las competencias, los alumnos toman conciencia de la importancia de una inteligencia colectiva o distribuida, de la capacidad de un grupo; si funciona bien, les permite además fijarse metas que ningún individuo puede esperar alcanzar por sí solo.

En una sociedad donde la cooperación y el trabajo en red se convierten en regla al interior de las organizaciones, en particular en torno a los proyectos, este solo objetivo podría justificar un entrenamiento intensivo en el marco escolar.

8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de *empowerment*, de la toma de poder de actor

En un proyecto, a título individual o como miembro de un grupo, cada uno es actor y medida, la que ha tomado en el mundo y de los demás, tiene un cierto

poder y este poder es función de su trabajo, de su determinación, de su convicción, de su competencia.

Es una fuente mayor de confianza en sí y de identidad, que son a su vez ingredientes preciosos con relación al saber, al deseo de aprender y al sentimiento de ser capaz.

Se dice con fuerza que la escuela debe desarrollar la ciudadanía, la identidad, la solidaridad, la autoestima, el espíritu crítico. Menos a menudo nos preguntamos en qué marco deben situarse estos aprendizajes. Las metodologías de proyectos crean dinámicas de cooperación, exigen una fuerte implicación y chocan con verdaderos obstáculos. Es por ello que se enfrentan con los demás y con lo real "en gran magnitud", lo que ayuda a cada cual a construirse como persona, a unirse a los otros y también, a diferenciarse de ellos.

Los trabajos sobre el *empowerment* (Hargreaves and Hopkins, 1991) muestran hasta qué punto los individuos, en las organizaciones, tienen dificultad para considerarse actores mientras se les trata como agentes. Esta identidad de actor viene de lejos y si la escuela no la construye, continúa siendo totalmente dependiente de la educación familiar y en consecuencia, muy desigual. Los que no tienen la suerte de construir en este marco una fuerte identidad personal abordan el mundo del trabajo de manera muy carente.

9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas

En un proyecto, cada uno corre el peligro de ser arrastrado por opciones colectivas que no comprende o no comparte, por no haber sabido defenderse y no hacer prevalecer al menos algunas de sus ideas. Una metodología de proyecto favorece entonces un doble aprendizaje:

- por una parte, el aprendizaje de la autonomía con respecto al grupo que permite al individuo manejarse con prudencia en zonas en las cuales sigue siendo amo de su acción o por lo menos de una parte de las modalidades e inclusive de las finalidades.; para esto, es preciso saber reconocer su competencia y hacerse delegar tareas sin que éstas sean prescritas en detalle;
- por otra parte, el aprendizaje de los modos concretos de hacerse oír en un grupo y de influir en las decisiones colectivas, de manera de poder reconocerse en ellas.

Estas dos competencias son estrechamente complementarias. El individuo salvaguarda su autonomía, protegiendo una esfera de actividad en la que él es "dueño de sí", como asimismo, inclinando las orientaciones del grupo y las reglas

del juego en el sentido de sus propias preferencias (Vassilef, 1997; Perrenoud, 1999).

10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos

En una "sociedad de proyecto" (Boutinet, 1993, 1995; Courtois et Josso, 1997), una buena parte de los profesionales se encuentran, de manera más o menos frecuente, comprometidos en proyectos de desarrollo, de reestructuración, de innovación. En la vida fuera del trabajo, sucede lo mismo en el campo asociativo, político, sindical, deportivo, cultural.

Aprender a manejar proyectos o a colaborar en ellos, de manera a la vez crítica y constructiva, es entonces en sí un aprendizaje importante cuando esta forma de acción colectiva se hace común. Ahora bien, si no es inútil disponer de algunos consejos metodológicos, lo esencial de este aprendizaje sigue siendo experiencial. Se aprende haciendo. Los proyectos que funcionan cuentan en general con el recurso de algunas personas que han desarrollado prácticas de animación y de mediación sin las cuales las divergencias corren el peligro de hacer estallar a cualquier grupo enfrentado a desafíos. En la clase, es el profesor quien juega este rol, pero puede dar a algunos alumnos la posibilidad de asumir ciertos aspectos y dar a otros, al menos, la oportunidad de ver funcionar prácticas de facilitación. El consejo de curso, instancia de regulación más permanente, crea los mismos efectos de formación.

Tales aprendizajes no están desvinculados de las disciplinas y en particular de la historia y de los idiomas, puesto que una parte importante de las transformaciones políticas y sociales pasan por movimientos sociales orientados por proyectos. En cuanto a las estrategias de argumentación, a las capacidades de reformulación y de ajuste de divergencias, a los puntos de acuerdo y al trabajo por hacer, podemos decir que ellas constituyen lo central del manejo de proyectos. No se trata sólo de habilidades, sino de saberes sobre las instituciones, el poder, la decisión, los dispositivos de trabajo eficaz.

Beneficios secundarios

En un curso, una metodología de proyecto no es nunca una metodología anodina si el profesor acepta y favorece la entrega del proyecto, dicho de otro modo, si limita su propio poder y se lo deja a sus alumnos.

Algunos profesores comienzan el año escolar con un proyecto: ellos han comprendido que es la mejor forma de crear un vínculo social, de afianzar a un grupo y también de dar a los alumnos menos favorecidos la posibilidad de presentarse como actores, a veces divertidos, eficaces, conciliadores antes que aparezcan, de buenas a primeras, como poco escolares o portadores de carencias.

Esta experiencia no sólo es favorable para una dinámica del curso, crea una cultura compartida de la acción, a la cual pueden referirse durante todo el año escolar para dar sentido a ciertos saberes. En efecto, en el trabajo escolar importa no sólo responder de manera convincente a la

pregunta *¿para qué sirve esto?*, sino suscitarla y conectar la respuesta a problemas concretos. Las metodologías de proyecto no giran en torno a prácticas sociales, pero permiten acceder a algunas de ellas de manera más concluyente que por medio de una evocación abstracta.

Por ejemplo, una experiencia de proyecto permite tomar conciencia del hecho que toda decisión se funda en saberes tanto teóricos como procedimentales y que los que ejercen una cierta influencia no son quienes gritan más fuerte, sino los que analizan las posibilidades, los medios y contribuyen a concebir estrategias realistas.

Conclusión

Evidentemente, no es necesario que cada metodología de proyecto contribuya a aprendizajes decisivos en cada uno de estos diez registros. Sería preferible apuntar específicamente a uno o dos de ellos y tomar los otros, si se producen, como acertados beneficios secundarios.

Este referente no tiene entonces ninguna intención de normalizar los proyectos, mucho menos agobiarlos con tareas de formación de una ambición desmesurada. Simplemente, propone puntos de referencia para responder a dos preguntas complementarias.

- ¿en el momento en que el proyecto se esboza: qué competencias y conocimientos se supone que desarrolla prioritariamente? Una cierta claridad con respecto de esto puede prevenir desvíos o una dispersión demasiado grande.
- ¿en el transcurso del proyecto mismo, como herramienta de regulación, y eventualmente de una gran reorientación, si los objetivos que se pretende alcanzar entran en una fuerte contradicción con la dinámica, en el momento en que el proyecto se acaba: qué competencias y conocimientos ha contribuido a desarrollar en todos o parte de los alumnos?

Debemos notar que las adquisiciones evocadas no se encuentran en ninguna disciplina. Algunas son claramente competencias transversales, otras aparecen como más próximas a un área disciplinar.

Tampoco hay nada exclusivo en cuanto al tipo de adquisiciones: conocimientos, competencias, pero también actitudes, valores, posturas, relaciones con el saber o con la acción, necesidades, nuevos proyectos, imagen de sí mismo, representación del mundo y de la acción individual y colectiva.

En síntesis, la metodología de proyecto puede perseguir objetivos muy diversos y no es cuestión de jerarquizarlos. Por el contrario, lo que importa es aclararlos para no sucumbir ante una forma de "romanticismo del proyecto" que le prestaría virtudes sin someterlas al análisis.

Références

- Besson, M.-J. et al. (1979) *Maîtrise du français*, Vevey, Delta.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2e éd.
- Boutinet, J.- P. (1993) *Psychologie des conduites à projet*, Paris, PUF, QSJ
- Boutinet, J.-P. (1993) *Le projet, mode ou nécessité?*.Paris. L'Harmattan.
- Courtois, B. et Josso,Ch.(dir.) *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 Editions d'organisation.
- Perrenoud, Ph. (1997) *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF (2e 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.

Sommaire

Source originale :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

Téléchargement d'une version Word au format RTF:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.rtf

© Philippe Perrenoud, Université de Genève.

Aucune reprise de ce document sur un site WEB ou dans une publication imprimée ne peut se faire sans l'accord écrit de l'auteur et d'un éventuel éditeur. Toute reprise doit mentionner la source originale et conserver l'intégralité du texte, notamment les références bibliographiques.

Début