La pensée par projets dans les formations professionnelles

Michel Vial

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

INTRODUCTION
Un projet n'est pas besoin de chef

Pour aider l'étudiant à travailler son projet professionnel, une réflexion s'impose sur la notion de projet et sur ce que représente travailler avec cette notion. Le projet n'est pas une simple abstraction, une étiquette intellectuelle théorique : c'est concret, c'est une histoire de Sujets.

Mais c'est aussi une mode, et il suffit d'ouvrir les journaux pour voir des appels à recrutement de "chefs de projet". On peut s'inquiéter de l'introduction de ce terme dans la formation : le projet n'a pas besoin d'un "chef", sinon ce serait un simple synonyme de "chantier". Bien sûr, on sait que tout formateur peut être tenté, sous la demande sociale de contrôle et sous la pression de cet obscur besoin de former l'Autre qui le tient, de se prendre pour le chef des projets et donc des autres. Mais les formateurs dont on peut dire qu'ils sont formés, travaillent en eux ce désir de modeler l'Autre à leur image et sont vigilants sur les conséquences que peut avoir l'illusion de transformer leurs stagiaires, comme on transformerait de la matière première. La formation n'est pas une usine à transformations. Le projet n'est pas son outil.

Les milieux professionnels de la formation, ainsi que les responsables, les "manageurs" de la formation d'adultes, oublient souvent que la "Pédagogie de Projet" a une histoire dans l'Education Nationale. Et pourtant, on a maintenant assez de recul pour en faire une analyse critique, ce sera le premier point : montrer que cette pédagogie dite "de projet" est avant tout une pédagogie de la production alors que le *travail en projets* (et ce n'est pas qu'une question de mots), oblige à se demander quels liens on peut développer entre les différents projets dans la formation pour fonder *une politique de projet.*

De même que la formation n'est pas une usinerie, le projet n'est pas un alibi qui, sous une langue de bois, permettrait de développer des attitudes de chef ou de « manageur » ou d'impresario. Encadrer n'est pas réductible à gérer un stock de ressources humaines ; être responsable de formation n'est pas réductible à la vérification de la cohérence des actions de projet dont on est le garant.

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

La pensée par projets
dans les formations professionnelles

Michel Vial

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

La mode du projet et les modèles qui en circulent sont l'occasion de penser autrement l'action. Le projet est une occasion de passer d'une pensée qui se veut ou se croit unique *à la pensée par projets,* c'est ce qui sera traité dans une dernière partie. L'élaboration de complexes peut apporter à l'organisation de la formation non pas des procédures mais bien l'objet principal du travail à effectuer : le processus, l'élan, le désir de se former, de se rendre plastique.

Même si le formateur peut avoir à être *un gestionnaire* dans la logique de la maîtrise, de l'économie, de l'efficacité : la gestion est indispensable mais n'est pas suffisante. Le formateur est avant tout *un entrepreneur* qui porte un projet, qui impulse la mise en projet des formés, qui leur permet d'ouvrir des chantiers.

Ce sont deux logiques contradictoires, le formateur a pour mission de passer de l'une à l'autre, de les articuler, de les rendre mission de les rendre complémentaires tout en leur conservant leurs oppositions, sans les mélanger. Cette articulation qui transforme le problème compliqué en *complexe,* est enclenchée par *le rôle de la question* : l'acteur de projet —et le responsable n'est qu'un acteur particulier— est mis en situation de sans cesse se questionner, de chercher le sens qui n'est réductible ni à la chose gérée, ni aux actions réalisées par les sujets.

Rationalisation, vérifications systématiques et multipliées, contrôles organisés découpant la formation en temps comptable, discontinuité des contenus, prégnance de la technique, découpage techniciste des actes, relents de scientisme, fascination pour l'expertise, maîtrise et efficacité prises pour des valeurs absolues : c'est la même logique, dite de contrôle ou de bilan, qui nous demande de n'être que gestionnaire et ce n'est pas un signe de mauvaise santé : on n'a pas à rejeter cette logique, on a à se défendre d'y être réduit car ce n'est pas la vie, mais la bureaucratie.

Mais on a aussi besoin de structurel, de fonctionnalité. Notre problème n'est pas de partir en guerre contre cette demande, cette pression, mais de l'utiliser, pour en faire aussi autre chose : par la pensée complexe des projets, faire sa place *à la quête du sens* .

D'ailleurs la volonté affichée de mettre l'autre en projet relève en soi d'une volonté d'organisation techniciste et surtout de

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

l'illusion de la maîtrise de l'Autre. Mettre en projet ne peut pas être fabriquer un dispositif duquel on attendrait, automatiquement, que l'autre se mette à fonctionner selon ce qu'on a prévu pour lui.

La pensée par projets dans les formations professionnelles

Michel Vial

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

I
Des critères pour la pensée par projets

1. Former, ce n'est pas fabriquer

D'abord retournons à la Pédagogie de projet telle que l'Education Nationale l'a forgée, puisque c'est dans et pour la classe (notamment de Français) que la pédagogie de projet a été proposée (Halté, 1985).

La pédagogie de projet est une forme de travail en classe qui consiste à finaliser les apprentissages, à les orienter par ou sur la fabrication d'un objet social, socialisé : le groupe classe doit fabriquer quelque chose pour le faire circuler, dans la classe, dans l'établissement ou à l'extérieur : "le produit est réalisé et destiné à d'autres personnes qu'aux seuls membres du groupe" (Masseron, C. 1986, p.16).

Il existe des compte rendus de ces expériences et l'un d'entre eux est un bon exemple de ce qui est entendu par pédagogie de projet : c'est "la lettre au maire" (Meyer, J-M., Garcia Debanc, C. Mas, M., Turco, G. , 1987). "Après une discussion sur l'absence d'équipement de la cour de récréation, est apparue la demande des enfants d'installer des jeux dans la cour. L'enseignante intervient pour préciser qu'on ne peut pas transformer la cour sans demander l'accord du maire de Ham. Elle fait donc surgir un projet d'écriture à partir d'un projet de vie de la classe" (p. 193)

La tâche d'apprentissage est, ici, la rédaction d'une lettre, à propos de laquelle les élèves découvrent et acquièrent les règles de ce type d'écrit avec, au bout, un travail utile, dit "en grandeur nature". Ce qu'on veut, c'est créer des situations de communication "authentique", ayant une utilité sociale. Un autre exemple est d'avoir à décorer les murs de la salle de sport ou de produire des

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

textes pour un journal scolaire. L'avantage qu'on a avancé, est que les élèves savent pour quoi ils apprennent des règles, puisque c'est nécessaire pour fabriquer l'objet : "La promotion de cette pédagogie correspond à la volonté de lutter contre l'échec en réduisant la coupure entre apprentissages scolaires et apprentissages sociaux et en inversant la logique habituelle. Plutôt qu'apprendre avant de faire, ici, on apprend en faisant, parce qu'on fait et que ce faisant on rencontre des problèmes" (Reuter,Y. 1986).

Fabriquer un produit n'implique pas d'être en projet :

Il s'agit bien de pédagogie, puisqu'on gère les conditions de réalisation de la classe : la dimension pédagogique de la situation de formation est bien ici la gestion du temps et de l'espace contraints, surimposés par une Institution (cette cour relève de la juridiction du maire). La dite pédagogie de projet est conçue dans un modèle économiste de l'objet à produire.

Alors, ce n'est pas une pédagogie du projet mais une *pédagogie de la production* , ce qui n'est pas du tout la même chose. Le projet (installer des jeux dans la cour) est escamoté par la réalisation de la tâche (écrire une lettre), laquelle est le "projet-programme" de l'enseignant (faire apprendre à écrire une lettre). En fait, pour l'élève, il s'agit de fabriquer un objet utile (la lettre pour ce maire, à propos de cette cour) et non pas *d'évoluer avec un projet* : il apprend à être dans une vision économiste de l'activité.

L'objet à produire est confondu avec le projet : il y a contresens sur le mot projet. Ce n'est pas par le projet que la situation s'organise mais par la fabrication de l'objet ; or, ce n'est pas parce qu'on est pris dans une fabrication, qu'on est ipso facto «mis» en projet. La lettre peut cacher le projet. Fabriquer un produit n'implique pas d'être en projet.

Le projet de départ est devenu un objectif à atteindre. Sur sa trajectoire de réalisation, opérationnelle, le maire est un obstacle à cet objectif, la lettre sert alors à convaincre le maire, dans l'espoir de contourner la difficulté. ; l'authenticité est réduite au fait que l'objet serve : l'élève, devenu acteur, apprend des stratégies de

résolution d'un problème, dans la pensée par objectifs. Penser par projet n'est pas mettre en place une stratégie pour atteindre un objectif.
Cette logique économique peut même être poussée jusqu'à une logique industrielle quand il s'agit de faire fabriquer des objets techniques en classe de technologie des collèges (voir la critique faite par Gonnet, A, 1994). L'utilité du projet (appelée "authenticité") devrait (magiquement) donner l'appétit de le réaliser.

Critère 1 du travail en projet : Le réalisateur du projet est auteur des produits que ce projet demande car le sens du travail en projet n'est pas réductible aux objectifs qu'on s'y fixe.

Le beau produit surdétermine la situation de formation

Les dérives organisationnelles, les risques encourus dans la gestion de cette pédagogie de production ont été dénoncées : la division du travail. Fabriquer un produit est souvent trop long, la stratégie de l'enseignant consiste à émietter la confection de l'objet, à faire réaliser, par exemple, à un élève une seule partie de l'objet. Le groupe de formation devient un e unité de production. Ensuite, l'enseignant recollera les différentes productions de la classe et assurera le "toilettage" du produit pour le rendre conforme au normes sociales. Le beau, le normé devient objectif à atteindre, l'idéal de l'objet fabriqué est un idéal de série. Le beau produit est celui qui se rapproche le plus d'un objet de série, tel qu'on le trouverait dans le commerce.

L'enseignant se croit le garant du produit, alors qu'il est garant des apprentissages. L'élève se retrouve à traiter des micro-tâches et l'enseignant est le seul à avoir la vision d'ensemble et l'intelligence globale de la fabrication de l'objet. Il n'y a pas de finalisation de l'apprentissage, quoi qu'on dise, puisque le lien est coupé entre la fabrication personnelle et le produit final. Or, cette intelligence de la globalité de la chose à réaliser, c'est une des dimensions du projet. Un acteur qui se trouve dépossédé de l'intelligence globale de ce qu'il fait n'est qu'un agent exécutant une commande. Il peut se désinvestir de la tâche.

Une variante de ce taylorisme, consiste à demander à l'élève d'exécuter la partie où il excelle déjà, parce qu'il faut que l'objet soit conforme, pour qu'il puisse donner une bonne image de la classe et donc de l'enseignant. On met en commun les compétences déjà acquises et, en fait, les élèves n'apprennent rien.

Ces dérivations du travail en groupe (Méirieu, 1984) sont provoquées par la survalorisation du beau produit : la qualité normée du produit social empêche qu'on s'autorise à faire circuler des objets d'apprentissage comportant des erreurs : drôle d'idée de l'authenticité...

Critère 2 : L'auteur du produit a l'intelligence de la globalité du projet car le projet permet de rendre intelligibles les actions qu'on y réalise.

Une formation réduite à la mise en scène de savoirs programmés :

Que l'objet soit "commercialisé" ou socialisé ferait que les élèves y trouveraient de l'intérêt, et apprendraient (à la limite) sans s'en rendre compte, sous la nécessité du projet. L'élève apprendrait parce que l'objet obligerait à apprendre. Le savoir est présenté comme une nécessité, comme le remède, pour se guérir de quoi ? de l'ignorance, bien sûr ! dont on sait qu'elle est aussi la mère de tous le vices. Certes. Quoi de neuf ? On nous ressert là le principe de réalité. La nécessité ne peut pas être une caractéristique du projet, c'est celle du besoin. Poser un projet à l'autre n'est qu'une démarche de fabrication d'un besoin.

Le projet devient *une mise en scène* pour faire acquérir ce que de toutes façons on avait prévu de faire acquérir. L'objectif poursuivi est l'intégration des contenus du programme que l'objet permet de rencontrer. On est ici dans la logique de manipulation, de fabrication de l'Autre ; ou, plus exactement, dans la dialectique entre poiésis et praxis (Imbert, 1990), la dimension poietique, de la techné, ici l'emporte. Le désir de construire l'autre prime sur la reconnaissance de son autonomie, comme à chaque fois qu'on s'acharne à le "motiver" : "Le projet insensé de modeler l'autre, de créer un être à son image, de lui insuffler vie, qui est le fantasme de l'animateur, ne peut aboutir qu'à lui donner la mort. C'est en vain

qu'on s'ingénie alors à le ranimer, ou, comme on dit, à le "motiver". (Ferry, 1983, p. 37). C'est le fantasme du formateur qui se prend pour le transformateur de l'Autre.

Que le garant de l'apprentissage construise les situations de formation ne rend pas automatique que le formé réagisse selon ses voeux : il a toujours le pouvoir de dire non aux stratégies dont il est l'objet (c'est la négatricité du sujet - Ardoino, 1993, qui le fonde en tant que sujet).

Vouloir que l'autre adhère au projet c'est lui dire qu'il faut qu'il s'y colle !, c'est lui imposer le projet : c'est de la magie blanche !On ne coule pas dans le projet de l'autre, entrer dans un projet c'est le transformer, l'infléchir voire le gauchir.

Mettre en projet n'est pas mettre dans le projet déjà préparé, c'est favoriser l'implication dans le cadre d'une visée. Le sujet est à l'origine des produits que les actions de projets réclament. Le projet ne prè-existe pas au sujet. Le projet est une élaboration du sujet.

Critère 3 : Tout nouvel acteur de projet nécessite que soit négociés, proposé, réformulé, régulés le projet antérieur. Le responsable met en scène la négatricité de l'acteur. Le sujet porte le projet.

La survalorisation du gestionnaire,
une survivance de la pédagogie par objectifs

En fait, cette pédagogie dite "de projet" est la suite logique de la Pédagogie Par Objectifs, laquelle, après avoir dominé le milieu de la formation des enseignants et après avoir joué le rôle d'une théorie unifiante, s'est trouvée usée par la mise en pratique. Prise dans la contradiction entre l'imposition techniciste des cibles à atteindre et la participation du formé au plan de formation et surtout dans la confusion entre le guidage pour la fabrication et l'orientation dans la tâche à réaliser la pédagogie des objectifs tombe en désuétude mais survit, rénovée, dans la pédagogie de projet.

D'autant plus que les enseignants formés par la Pensée Par Objectifs (Delorme, 1986) ont acquis une façon de voir l'action dont ils ne se débarrassent pas facilement, surtout quand ils ont cru que c'était la seule façon (la seule vraie) de fonctionner. Il s'agit de

cette *vision de gestionnaire* (Ardoino & Berger, 1989*)* de ce fonctionnalisme, ce *désir de maîtrise* des actes qui rend toujours prioritaire le programme à accomplir au détriment de l'épaisseur singulière des personnes et de leurs errances ; au détriment de la construction du sens dans la *praxis* (Imbert, 1985) dans l'action qui serait assumée parce qu'orientée par - justement - un projet. Le passage pratique > praxis n'est pas si fréquent : la plupart du temps les gens sont déjà dans une praxis, ils sont déjà en projet. Le responsable part alors de ce qui est déjà là, et d'abord des réussites . Commencer une politique de projet par un constat des erreurs est une erreur. Valider d'abord ce qui dans la pratique déjà engagée va permettre de proposer une nouvelle orientation. Tout projet est en fait une nouvelle phase du projet existant déjà.

Critère 4 : supposer la praxis, changer le regard. Le projet ne se fait pas avec de simples agents.

Dans la confusion entre information et communication

La "PPO" est une entreprise de rationalisation réifiante, sous couvert d'opérationalisation. A force de vouloir être précis pour être compris, c'est-à-dire pour être obéi ; à force de vouloir transformer les consignes en commande à exécuter sans marge d'erreur, notamment d'interprétation ; à force d'être obnubilé par la transmission des bonnes informations pour la réussite des produits et pour la rationalisation des démarches, on a oublié que la communication[1] est partage, négatricité et altération[2].

Sous l'effet de *la décomposition par les objectifs*, on découpe les tâches et le garant de l'apprentissage, le formateur, s'en tient à une gestion du probable, il survalorise la planification et il perd les

[1] Ardoino, J. "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, p. 59/64

[2] Altération : processus naturel, en fonction duquel le sujet se transforme, devient quelque peu autre, par l'influence de l'autre, sans perte de son identité profonde. - Négatricité : capacité théoriquement supposée et pratiquement reconnue, à tous les partenaires, inscrits dans une situation donnée, de répondre par des contre-stratègies aux stratégies dont ils se sentent être les objets. C'est, notamment, la faculté de dire "non, de remettre en cause ce qui leur est proposé ou imposé. Ardoino, J. & Berger, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris, RIRELF, 1989, lexique p. 216/222

occasions de s'interroger sur la finalité et sur la globalité de l'apprentissage. Enfin, il en vient à donner trop d'importance au contrôle.

Contrôle est à entendre ici pas seulement comme la fabrication de tests mais comme *une logique* (un mode de pensée, un mode de fonctionnement) qui consiste à privilégier tout ce qui se rattache à l'univers de la maîtrise(Ardoino Ce désir d'être maître des situations en privilégiant la vérification, la preuve, le comportement, le visible au détriment de l'intérêt pour l'évolution des partenaires, *comme si le sens était déjà-là* (dans la chose à produire ou dans la compétence efficace à acquérir) Et c'est au détriment de l'univers de la relation et de la promotion des possibles, des potentiels qui pourraient être développés par l'accueil du sens imprévu jaillissant de la rencontre des personnes.

Il est temps de sortir de ce discours du programme pour retrouver *une parole entre personne* [3] : le sens est élaboré par les gens, en permanence ; il n'est pas préalable et extérieur, sinon ce sont les procédures de contrôle qu'on se croit obligé de mettre en place. Rassurer les praticiens sur ce qu'ils font déjà, promouvoir le potentiel de parole professionnelle.

Critère n°5 : Communiquer, cesser de supposer que les gens avec qui nous travaillons n'ont rien à dire.

2. Le projet, fragment d'évaluation :

Le projet est une rupture avec la pensée par objectifs. C'est un élargissement des problématiques d'évaluation. Mais il n'est pas question non plus de refuser *la mise en objectifs* des contenus de formation et de se priver de l'outil "objectif" pour informer. La notion d'objectif, de cible, est compatible avec la pensée par

[3] Il ne faudrait pas comprendre, dans ce qui précède, que l'Education Nationale fait n'importe quoi et que, encore une fois, elle a fait ce qu'il ne fallait pas faire. Je dirais au contraire que, comme toujours, elle a été pour la pédagogie de projet, un banc d'essai à l'avant-garde des pratiques et que comme toute avant-garde, elle est plus intéressante (pour pouvoir transférer ce qu'elle a fait) par ses outrances, ses erreurs et ses dérives qui peuvent nous éviter de recommencer à inventer la roue

projets, notamment quand il faut réaliser et vérifier des actions de projets.

Pour que les objectifs restent des outils pour la formation, il faut avoir repéré que le projet comporte deux versants contradictoires : ce au nom de quoi on aspire à accomplir des actions : *les visées* (Ardoino, 1986*)* ("l'intention philosophique ou politique") et puis l'ensemble des actions qu'on veut réaliser : *le programmatique*. ("la traduction stratégique, opératoire, précise, déterminée du projet-visée"). La dynamique du projet ne dépend pas d'objectifs correctement désignés mais du rapport de forces, des ruses de sens, du paradoxe fondamental, de la contradiction interne entre visées et programme.

Critère n° 6 : si le projet est construction de sens, alors ce qui est en jeu ce sont les processus des personnes qui le portent, bien davantage que la normalité des procédures qu'ils emploient.

Mais comme il ne s'agit pas non plus de s'en tenir à un vague désir parlé en termes de finalités, quand on veut passer à l'action, on a besoin de savoir quoi faire et d'avoir des objectifs et des critères sur la réussite et la réalisation (Vial, 1987)des procédures[4]. L'enjeu est que,: le processus de projet qui consiste à *être tendu vers* autre chose, ne soit pas oublié ou posé au départ et ensuite perdu de vue ou contraint et réduit, au profit d'une focalisation excessive sur le programme, les procédures.

Or, cette étanchéité, cette rupture entre les valeurs et les actions conduites est d'autant plus facilement mise en place -et sans le vouloir- que, dans les organismes de formation professionnelle comme dans l'Education Nationale, le projet semble être une commande institutionnelle. Et comme par ailleurs on a été formé à la PPO, on interprète la commande institutionnelle comme l'exigence d'utiliser les objectifs qui se font passer pour le seul et le meilleur outil qui soit, sans voir qu'on est par là-même conduit à *une sur-valorisation de la cohérence des actions au détriment de la pertinence aux valeurs* et au milieu professionnel.

---

[4] procédures = moyens, méthodes, démarches pour réaliser ; façons de faire, opérations à conduire

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Critère n° 7 : Tout projet est travail sur et dans la qualité.

Les objectifs quand même, pour le programmatique mais avec les visées

Si ce qu'on entend par pédagogie de projet n'est qu'une pédagogie de la production, ce n'est pas intéressant. En revanche, à partir de l'expérience de cette pédagogie, on peut travailler sur le projet et notamment le projet professionnel mais alors il faudra réfléchir en amont et s'intéresser non pas à des procédures à mettre en place mais d'abord à *vos propres cadres de pensée*, à vous, porteurs de projets, initiateurs de projets, promoteurs de projets, accompagnateurs des projets des étudiants.

Autrement dit, il vaudrait mieux s'intéresser à *la pensée par projet* où le projet est d'abord une posture, une façon de se positionner par rapport au monde. Le projet nous regarde en tant que personne et pas seulement en tant que cadre, formateur ou directeur.

Critère n° 8 : Un projet est habité par la personne, ce n'est pas un simple outil. Mettre en perspective les valeurs et les actes est plus important que de coordonner les actions réalisées.

L'anticipation, le changement, le devenir

Le projet, c'est d'abord un modèle philosophique qui nous vient de loin, qui privilégie *l'anticipation*. Le projet, c'est ce qui porte à faire, ce n'est pas le fait de faire mais c'est ce qui nous donne *envie de faire* avant et pendant : ce qui nous oriente, et non pas ce qui nous guide. Le projet "va avec" une conception de l'humain comme vie inscrite d'emblée dans le changement : être Homme, c'est être en éternel devenir[5], c'est avoir la faculté incessante d'*aspirer à un ailleurs et à un autrement*, parce que nous sommes une forme qui se crée au fur et à mesure qu'elle avance.

---

5 d'Héraclite d'Ephèse à Jean-Paul Sartre. Cf Boutinet, J-P. *Antropologie du projet, essai sur la classification du temps opératoire*, Thèse pour le Doctorat d'état ès Lettres et sciences Humaines, Paris V, 1987

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Cette philosophie-là est en totale opposition avec la philosophie de la Nature Humaine[6]. En effet, croire que l'Homme est définissable par des caractères permanents auxquels on ne peut rien changer et que le changement n'est donc qu'un accident, une crise, une variation de surface, c'est s'installer dans la rigidité qui produit des discours du type : "De celui là, on ne pourra jamais rien faire", alors pourquoi être formateur ?

Dans la pensée par projet, on ne va pas vouloir installer le changement, on est là comme tous les formateurs, pour *se greffer sur le changement*, ; on n'est pas là pour faire changer de forme, pour obtenir des transformations, mais pour permettre aux autres de continuer à changer, avec notre aide.

Les étudiants, les stagiaires, les professionnels ne sont pas des pâtes molles dans lesquelles on imprime une marque : ils sont déjà en projet, avant d'être en formation. On entend dire que les étudiants aujourd'hui, vue la conjoncture, sont là parce qu'ils ne peuvent pas aller ailleurs et, qu'en fait, ils n'ont pas de projet... Or, ils ont un projet : ne pas être ailleurs -ce n'est pas encore un projet professionnel, soit, mais c'est déjà un projet. Le sauve-qui-peut, à supposer qu'il en soit ainsi, est un projet personnel. Donc, la mission de la formation est de faire passer les étudiants à *l'expression d'un projet professionnel*, de les aider à imaginer, préparer, construire, leur devenir dans la profession.

Si être Homme, c'est être en changement, en évolution, le projet est porté par les personnes, il n'est pas dans les objets qu'on veut réaliser. Ce ne sont pas les tâches qu'on fait réaliser aux étudiants qui sont le projet, tout au plus peuvent-elles aider à développer le projet.

Critère n°9 Le projet suppose d'avoir un modèle entendu par tous les acteurs, du changement. C'est le seul consensus nécessaire.

Trois phases du projet, pour un repérage

Non seulement on peut conceptualiser le projet comme un objet bifide, ou comportant deux versants (les visées et le programme) mais aussi comme un système comportant trois phases et non pas

[6] éminemment représentée par Descartes cf.p. 7 Durand, D., *La systémique*, que sais-je n°1795, 4°éd. 1990

trois étapes . Le projet n'est pas linéaire. Une phase comporte les trois instances, les trois éléments mais l'un d'entre eux guide les autres, les pilote et donne son nom à la période.
Ces trois phases sont, d'après Bonniol, la conception, l'élaboration et la réalisation [7].

-a) **Concevoir le projet :**

Concevoir, jeter des idées, des envies, en relation avec *des valeurs* que l'on porte, c'est-à-dire se donner des critères forcément *qualitatifs*, de larges critères, globaux (Genthon, 1990) en nombre restreint, en liens avec les valeurs privilégiés et avec les actions à conduire ou conduites. Se donner des éléments de réponses provisoires, "régulables", à la question : "A partir de quoi notre dessein est-il légitime, au nom de quelles valeurs ?".

Critère n° 10 : identifier les désirs, identifier les contraintes d'exercices, les relier dans le referant des personnes

-b) **Elaborer le projet :**

L'élaboration demande de reconnaître les liens qui nous relient aux autres. Même quand il s'agit d'un projet individuel, l'élaboration rencontre l'Institution ou l'Autre, avec lequel ce projet prend corps et nécessite le partage, la négociation avec d'autres personnes concernées. En formation, par exemple, l'élaboration du projet professionnel de l'étudiant nécessite l'aide du formateur. Etre autonome n'est pas être seul. Elaborer, c'est faire le lien entre ce qu'on voudrait, ce qu'on croit pouvoir faire et ce qu'on est obligé de faire, établir d'autres critères qualitatifs pour *cerner* le comment faire, comme en peinture ce qu'on appelle "travailler en réserve".

[7] "réalisation" ou "construction" cf Bonniol, J-J., "Systèmes, pilotage et régulation" dans *Evaluation et développement des établissements d'enseignement*, sous la direction de Jean Aubégny et rémi Charpentier, MAFPEN , Orléan, 1991, p. 40/ 45 : "la conception n'est pas un état des lieux" - "l'élaboration : les critères relatifs aux clients viennent en premier, ensuite ceux relatifs à la structure puis ceux relatifs aux personnels" - "la construction, c'est la mise en ordre : objectifs, priorités, critères sont les outils du pilotage..."

Critère n°11 : relier les projets c'est soit s'inscrire dans , les découvrir et les habiter, soit les dériver, en cascade ou en ricochets, soit enfin les mettre en perspective. Se le demander.

-c) **Réaliser le projet :**

Pour la réalisation, on s'aidera des théories du stratégique et du pilotage[8] des systèmes et de la complexité. Le problème du décideur reste celui de déléguer aux formateurs le pouvoir de contrôler l'aboutissement des actions tout en conjuguant ceci avec l'idée de *régulation*. Le travail consiste là, en fait, à établir un *référentiel* suffisamment souple pour pouvoir donner lieu à des *dispositifs* qui puissent être réaménagés, régulés, en fonction des aléas de la pratique[9].

Critère N° 12 : , rendre compte et supposer l'intelligibilité toujours possible de ce qui sera fait, de ce qui a été fait, de ce qui se fera. Produire un référentiel d'actions assorties de critères provisoires.

Implication et engagement :

Quand la phase de conception est une commande, il n'y a pas grand chose à faire sinon arrêter de refuser de se poser le problème de l'explicitation du projet. Autrement dit, le travail commence quand on accepte la commande et qu'on cherche à comprendre quelles sont les valeurs et donc les visées qui la sous-tendent.

Critère n°13 : s'enlever l'illusion que le projet est une commande à laquelle il faudrait répondre, interpréter, l'institution a son projet, les acteurs ont pour travail d'y relier le leur.

---

[8] Crozier, M. & Friedberg, E. *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977 -- Mallet, J. " Co-émergence structure, culture et sens", *Revue d'actualité de la Formation permanente* n°123, 1993 --Martinet A-C., "Stratégie et pensée complexe", *Revue française de gestion* n°93, 1993, p.64/72 -- Hauser, G. & Caron, G. "Le management stratégique des compétences", *Humanisme & entreprise* n° 199-200, 1993, p. 69/81

[9] ce référentiel prend alors statut de *différentiel* cf Vial, M., "Le différentiel d'évaluation formative, un outil de l'évaluation-régulation", *Résumés des communications de la seconde biennale de l'éducation et de la formation*, Paris, APRIEF, 1994, p. 181 -- pour en finir avec le fantasme du consensus.

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Les valeurs professionnelles sont suffisamment claires pour qu'on croit presque inutile de les parler, mais c'est parce qu'on les coupe de leurs résonances dans la personne. On en parle dans l'abstrait, ce qui paraît facile, pour les formateurs du moins, alors que les étudiants qui devront s'en approcher, les investir, donc se construire avec elles, sont obligatoirement confrontés à l'épaisseur des valeurs qu'ils portent.

Critère n°14 : parler les visées, les valeurs professionnelles appelées dans ce projet, dire la culture du groupe, travailler sur les références et non pas asséner des normes

La phase d'élaboration nécessite un travail que l'on croit plus ardu parce qu'il est admis qu'il doit se concrétiser par des planifications. Alors que si ce n'est pas facile, c'est simplement parce qu'on jette les bases organisationnelles pour répondre à la commande institutionnelle, pour prévoir et qu'*en même temps*[10] on réfléchit dessus : on ne doit pas seulement se demander comment on va faire mais aussi pourquoi faire ceci, pourquoi ne pas faire autrement.

En fait, dans ces deux phases, on ne *déduit* pas des valeurs une liste d'actions à accomplir, on *tresse* valeurs et activités à conduire. Le programme n'a de sens que s'il est mis en relation avec des valeurs et cette mise en relation n'est pas facile, car le programme relève de l'imposé, du contraint alors que les valeurs relèvent du voulu mais aussi de notre implication[11]. Conception et élaboration produisent de l'engagement (Eymard, 1993) et c'est là l'efficacité du projet.

---

[10] dans la phase d'élaboration, on travaille le lien de *récursivité* (cf Morin, E. *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990) entre la conduite des actions (réalisation) et le sens privilégié, les qualités prioritaires (conception)

[11] Ardoino, J."Polysémie de l'implication", Pour n°88, 1983, p. 19/22 et Ardoino, J. & Berger, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris, RIRELF, 1989, lexique p. 217/218 : "Implication : ce par quoi nous tenons à l'existence (...) Nos implications structurent tout aussi bien nos pratiques. Elles ne doivent pas être confondues avec l'engagement qui suppose une perspective plus volontariste" (...)

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Critère n°15 : Garder raison critique, tresser valeurs et actions à faire, articuler ce qu'on me veut et ce que je veux.

Travailler les régulations

Le décideur, le garant, par exemple, le formateur va impulser l'initiative de séances pour *une régulation* qui vise à maintenir le cap original, pour susciter des bilans et des corrections, des améliorations[12]. Mais plus profondément, il doit *aussi* impulser, c'est-à-dire créer les conditions pour que fonctionnent *les régulations divergentes* au sens initial, promouvoir les changements de prévisions, la remise en question des orientations initiales et reposer le problème des liens de pertinence entre les actions et les visées[13].

On se restreint trop souvent à cette régulation conservatrice du référentiel car l'équipe a toujours tendance à oublier les valeurs dans la réalisation, à faire passer la cohérence, la logique de l'enchaînement des actions entre elles, avant ce qu'elles sont censées servir. On "fait le programme", on "fait des cours", on "monte des dispositifs" et on oublie qu'on invente le projet aussi au moment où on réalise les actions.

Le chef d'établissement, le formateur, le garant peut provoquer puis déléguer des séances de travail d'équipe sur ces deux types de régulations pour faire des liens entre ce qui se fait et ce pour quoi, au nom de quoi, on a décidé de le faire.

Les membres de l'équipe qui réalise le projet sont des partenaires de leur "hiérarchie", de même que formateur et formés sont des partenaires ; ni l'équipe, ni les formés ne sont pas objets de la démarche de projet. La pensée par projet rend prioritaire la parole des personnes investies dans l'action, *l'interrogation sur le sens* de ce qu'elles font. On ne fait pas des projets en ne s'adressant qu'à des agents, à des subalternes, sans s'adresser d'abord à ce qui, en

[12] dans le cadre d'une régularisation, d'un retour aux régles existantes, et dans le cadre d'une régulation conservatrice des orientations prévues

[13] dans le cadre d'une régulation cette fois réorganisatrice (ou auto-organisatrice), ne débouchant pas sur de l'identique cf le RE de Morin, E., *La vie de la vie*, La méthode tome 2, Seuil, 1980

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

eux, en fait des acteurs (Ardoino, 1993). Tant qu'on confond la hiérarchie (et donc les rôles tenus) avec les fonctions à remplir, on ne peut installer *une politique de projet*.

Le formateur n'est pas le (petit) chef du projet, il en est le garant. Il ne détient pas les réponses, ni la clef du projet, ni sa vérité : il est garant que le projet se fonde, il n'est pas garant que le projet se fabrique. Il est là pour aider non pas seulement à boucler sur ce qui était prévu mais à ouvrir sur la compréhension de l'imprévisible apparu, sur la prise en considération *des écarts*. Il n'est pas responsable des actions, mais il participe depuis sa place à la recherche du sens que les actions entraînent, c'est-à-dire charrient (qu'elles accomplissent) et aussi font apparaître (qu'elles occasionnent). Le projet est d'abord *une approche, un processus, un façon d'être*, bien avant de pouvoir être une démarche, un ensemble d'objectifs, de procédures et de stratégies : c'est une façon d'avoir de la considération pour l'autre, d'accueillir la nouveauté, la différence, l'imprévu.

Critère n° 17 : Délégation suppose responsabilisation. Une équipe en projet permettra à tous ses membres d'investir cette responsabilité.

Travailler dans la différence ;
l'écart et l'erreur :

Ce qui fait que le projet travaille, c'est que les acteurs parlent sur leur projet (que ce soient les membres de l'équipe de formation ou les étudiants) , ce qui ne veut pas dire leur permettre de dire n'importe quoi. Le garant des apprentissages ou le responsable de la formation oscille toujours entre les normes de la profession (qui doivent être suffisamment affichées pour qu'on les connaisse) et l'expression personnelle.

Au lieu de présenter, par exemple à l'étudiant en formation, ces quelques normes comme le tout ou l'essentiel de la profession qu'il devrait acquérir, on peut lui permettre de parler sur le sens que la présence de la norme prend pour lui ; de parler le rapport qu'il entretient avec la norme. On peut intervenir s'il dit n'importe quoi, mais il est préférable qu'il puisse dire "n'importe quoi", c'est-à-dire ce qu'il vit, et qu'on intervienne après, quand l'écart est dit. On peut

alors l'analyser ensemble pour voir si c'est une erreur. Mais *l'écart n'est pas toujours une erreur* qu'il faudrait corriger. Empêcher l'étudiant de dire ce "n'importe quoi" qui est l'expression de sa situation, là où il en est, à un moment donné de sa formation, c'est s'attendre à ce qu'il fasse tôt ou tard n'importe quoi.

Il y a des normes, soit, mais *professionnaliser ce n'est pas simplement faire intégrer les normes*, c'est d'abord permettre de les apprivoiser, de les évaluer, de *faire le lien entre soi et les normes*. C'est le positionnement, la posture par rapport aux normes qui importent et là, on peut "aider" : non pas corriger mais *écouter, accueillir les réponses*. Aider les étudiants à se poser des questions, à chercher à comprendre : le pire, c'est l'aveuglement au sens des gestes professionnels ; on peut ne pas se contenter d'un énoncé des valeurs et des normes professionnelles. Les acteurs sont liés aux valeurs, alors travailler les liens, c'est *communiquer l'intelligence du métier*.

Critère n°18 : Le projet est un temps de professionnalisation : il ne s'agit pas de s'y rendre conforme mais de rendre intelligible son propre lien aux normes et aux valeurs du métier

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

L'interrogation sur soi : être acteur du projet

S'interroger sur son propre fonctionnement est la dimension nouvelle qu'apporte la pensée par projets. On n'est plus dans un moule ni sur un rail. Les objectifs peuvent n'être que des outils, un moyen d'*instrumenter l'intuition* car le découpage en objectifs et les taxonomies est une technique qui ne nécessite pas d'avoir à s'engager ni à travailler son investissement, alors que c'est prioritaire dans le travail en projet.

La pensée par projet c'est la prise en considération, la reconnaissance de l'*implication (*Versini -Lankester, 1983) des acteurs qui agissent tous sur le système, chacun depuis sa place. On n'est pas victime du système, on est autant passif, agi par le système que ce qu'on agit sur lui.

Critère n° 19 : Le projet n'est pas un outil mais un cadre de questionnement, il redonne du pouvoir à tous les acteurs qui le portent et l'habitent.

Le sens comme question

Autant la pédagogie de projet est dans la logique de contrôle, dans le monde du bilan, autant la pensée par projets élargit le champ de la compréhension des actions humaines en réhabilitant l'autre logique dite "d'interprétation du sens" (Ardoino & Berger, 1986) ou "d'évaluation dans l'univers formatif". La pensée par projets pose en permanence la question du sens de ce qu'on fait ou de ce qu'on veut faire. Il ne s'agit pas seulement de savoir si ce qu'on fait est bien fait (logique de contrôle) mais *aussi*[14] et surtout de se demander "A quoi ça sert, quelle distance je mets entre moi et mes gestes professionnels, où me mène cette distance que je mets, qu'est-ce ça veut dire de vouloir être dans ce métier que je fais et qui me fait? Qu'est ce que ça veut dire pour moi de continuer à vouloir être ce professionnel ?". S'interroger sur le sens de ce que je fais, donc ne jamais perdre de vue les valeurs que je porte, *faire le va et vient entre mes actes et le sens* que je trouve, que je peux donner à ces actes, les sens auquel je peux renvoyer mes actions (Clozel, 1994) .

[14] il ne s'agit pas non plus de renier la logique de contrôle

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

La pensée par projets
dans les formations professionnelles

Michel Vial

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Le frustrant, pour les rationalistes que nous sommes, c'est l'idée d'infini, d'inachèvement. On se retrouve toujours en train de projeter un autre projet... cela donne le vertige. Trouver la pierre philosophale qui permettrait de ne plus se remettre en question serait reposant. Mais là, il faut peut-être dire clairement qu'*être professionnel, c'est accepter d'être de passage et remis en question.*

Nous sommes dans le changement, donc dans le transitoire, nous ne construisons pas des monuments éternels. La projet n'est pas l'édification d'un mausolée, c'est davantage de l'ordre de la poignée de sable qu'on a dans la main, et qui s'échappe. Un projet coule, ne se déroule pas comme on déplierait un parchemin, le projet se fabrique en marchant, plus qu'il ne se prévoit. Un projet se réalise dans tous les sens du terme : dans des actions et en action, il se conceptualise, il vient à la conscience, il advient.

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

II

Le travail en projets : travail sur les liens entre les différents projets dans la formation

Comment travailler en projet ? Sachant que nous n'y sommes pas habitués, que personne ne sait ce qu'est le "bon" travail en projet. Personne ne sait faire, c'est une nouvelle façon de penser l'action, de penser dans l'agir.

Donc, on bricole et le bricolage, c'est une valeur essentielle parce qu'il implique la découverte, l'astuce mais surtout *l'esthétique* , la créativité comme recherche du sens, ce qui était perdu dans la technicité.

Au lieu de nous plaindre d'avoir à tâtonner et d'avoir peur toujours de mal faire, faisons et réfléchissons à ce que nous faisons : *faisons de la régulation un atout de la pratique*. L'opératoire, comme combinatoire des éléments signifiants disponibles, est un état de grâce : le jour où on saura exactement ce qu'il faut faire, le travail en projet n'aura plus d'intérêt, il ne sera plus une "a(d)venture"[15] et on sera passé à autre chose.

La prise de risques et le défi ,
le projet est toujours projet d'évaluation :

Prendre des risques, c'est être dans la pratique : on l'assume, on fait avec, on ne se fait pas croire qu'avec un appareillage de critères, d'indicateurs et d'objectifs, avec une mise en grille, on

[15] qui advient et qui est l'occasion de vivre une aventure : Cochet, 1994

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

serait, à tous les coups, efficace. On en est tous au même point : à essayer des tactiques à court terme, des stratégies à moyen terme - déjà plus rationalisées, et à nommer des principes organisateurs plus permanents, plus structurels. C'est la première qualité du travail en projet : il ne fabrique pas de l'éternel, du définitif, de l'irrémédiable mais du transitoire, du régulable, du vivant. Mais bien sûr, il ne s'agit pas de faire n'importe quoi et de dire : "J'ai fait ce que j'ai pu faire", le projet implique aussi une analyse critique de ce faire, ou mieux : une *évaluation* .

Evaluer, c'est essayer de comprendre ce qui est fait et non pas seulement essayer de vérifier si ce qui est fait est conforme à ce que je voulais qu'on fasse. Le chef d'établissement n'est pas le grand contrôleur, sauf dans les cas extrêmes qui mettraient en péril les principes de base de la profession. Intervenir, ne veut pas dire sanctionner mais infléchir la stratégie, et ce peut être dans un climat qui ne soit pas de coercition.

Douleur, deuil et désir ;
le projet est toujours projet d'apprentissage :

Ce qui va accompagner tout le projet, c'est "d'oser" et d'en tirer des leçons pour la suite. A la fois on corrige, au fur et à mesure, ce qui aura pu être des erreurs et à la fois on anticipe sur le projet suivant ou sur l'action suivante qui bénéficiera de cet acquis. La démarche de projet permet d'apprendre. Un projet réalisé n'a d'intérêt que par rapport au projet suivant.

C'est *un travail*, au sens aussi psychanalytique du terme, ce qui veut dire qu'il s'agit d'assumer, de faire avec ce qui n'est jamais satisfaisant, avec toujours de la *douleur* : même si on n'en souffre pas vraiment, le narcissisme n'y trouve pas son compte. On n'est pas là pour faire des choses parfaites, cristallines, lisses et bien ficelées, cohérentes...ce qui importe, c'est *le désir* de connaître encore. Pour cela, il est nécessaire de faire *le deuil* de la maîtrise absolue.

Le projet est un espace d'apprentissage, de formation et d'évaluation où les personnes professionnelles font l'incessant passage par les trois D : passer de la Douleur au Désir, par le Deuil . Ce qui importe est le passage, la dynamique, la fondation du sens.

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

La pertinence est prioritaire sur la cohérence

Le travail en projet n'est donc pas la mise en cohérence d'actions convergentes vers un but. C'est ce deuil que la hiérarchie a du mal à faire, puisqu'elle commande sans cesse plus de cohésion entre les actes réalisés, comme si l'humain pouvait atteindre à la perfection de la mécanique, ce qui est le discours du contrôleur.

Il faut de la cohérence. Les actions ne peuvent pas être incohérentes entre elles, de façon délibérée, il y aura des liens. Mais en fait, quoi qu'on fasse, quand c'est fait honnêtement, par des gens responsables et cultivés, il y a des liens : la cohérence n'est pas le problème. En revanche, croire qu'il faut que les actions soient très bien cousues entre elles pour qu'un projet soit bon, c'est une façon de tourner en rond dans la pensée de l'action et c'est en rester encore à la pensée par objectifs, c'est passer à côté du travail en projet.

Le travail ne consiste pas à installer des actions cohérentes mais de faire que les actions soient *pertinentes avec les valeurs professionnelles*. C'est-à-dire qu'elles soient mises en perspectives avec, mais le lien peut être indirect, non évident au premier abord. La pertinence demande un effort, ce n'est pas une soudure, un enchaînement linéaire. La pratique de projet n'est pas logique, en tous cas elle n'obéit pas à la seule logique formelle de la dérivation des objectifs.

Nous avons affaire avec un programme toujours trop important, "infaisable" et avec des étudiants toujours pas assez "motivés", avec des formateurs toujours mal "formés"... bref, nous sommes humains. La vie, c'est aussi des détours, des imprévus qui apparaissent, qui émergent, des zigzags qui ont peut être plus de sens que ce à quoi on s'attendait.

On n'est plus dans une pensée linéaire et logique, de classement ensembliste comme avec les objectifs, on est dans une pensée stratégique.

Les stratégies, caractéristiques des acteurs du projet

Le stratégique n'est pas de la basse besogne, de la manipulation immorale, mais la traduction opératoire d'une politique et surtout, une dimension inhérente à tout acteur. Dans le professionnel, l'acteur a le pouvoir de faire évoluer le système dans

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

le lequel il est. Ce pouvoir se manifeste sous forme de stratégies c'est-à-dire que personne (de vivant) ne fait exactement ce qu'on lui demande de faire, tout le monde joue avec une marge. Il a du jeu dans les rouages, nous n'avons pas des relations mécaniques, nous portons l'espace d'une créativité. C'est un attribut de la personne et cela demande d'abandonner une certaine naïveté qui consiste à croire que les gens sont ce qu'ils disent et font ce qu'ils sont.

Tous les partenaires ont des stratégies. Le sens de ce que nous faisons dépasse toujours ce que nous pouvons en dire. Personne n'est maître du sens. Respecter les stratégies de l'autre parce qu'elles sont l'expression de son humanité et gérer les conflits de stratégies, c'est le problème du pouvoir enfin distingué de la toute puissance. L'autre est un acteur, vous êtes solidaires, dans le même projet (le navire d'Ulysse), les places fonctionnelles sont interreliées : le formateur n'est rien sans les formés et l'inverse est aussi valable. Le lien de dépendance est ici un indicateur de l'autonomie ; le travail en projet est démocratique.

Les stratégies relèvent, pour une part, du rapport qu'on a avec l'Institutionnel. On peut dire qu'il y a des stratégies obligatoires : répondre à la commande de "faire des projets", comme on dit, en est une ; au formateur d'en tirer le meilleur profit pour l'équipe, pour le système qu'il dirige. Répondre n'est pas suffisant car il revient aussi au formateur d'utiliser la commande pour faire fonctionner la formation. Le formateur est une charnière entre la commande institutionnelle et le fonctionnement interne de la formation, il n'a pas seulement à exécuter la commande mais à *l'interpréter*.

Chercher les sens auxquels elle renvoie, interpréter la commande qui est faite de représenter des projets, de gérer les projets professionnels des étudiants, c'est commencer la phase de conception du projet.

Le projet comme travail de groupe

Le travail d'équipe n'est pas ici une simple technique supplémentaire de gestion des ressources humaines. Deux principes me semblent importants : d'abord, un établissement ne tourne pas grâce au chef d'établissement mais par la conjonction des personnes qui y travaillent. Ensuite, avoir un projet d'équipe, ce n'est pas être

tous d'accord sur tout. Se donner quelques critères qualitatifs, consensuels, certes, mais permettant des interprétation personnelles ; ne pas aller jusqu'au détail, ne pas s'acharner à l'univocité, ne pas se faire prendre au mirage de la transparence.

Le risque de l'interprétable est à prendre, il permet de fonder puis d'établir du sens. La valeur est plurielle, elle est porteuse de variations possibles, on ne marche pas au pas de l'oie avec la valeur. Elle est vague et doit le rester, on fera de la régulation ensuite, si besoin est. L'important est que se développe le désir de faire.

Différencier le projet professionnel et le projet de formation de l'étudiant

Parler du projet professionnel implique d'énoncer des principes, des orientations au long cours. En revanche, le projet de formation est ici et maintenant : "Que met-on en place ? Quels dispositifs de formation ?".

Vu du côté de l'étudiant, le projet de formation oblige à poser des questions du type : "Qu'est ce que je dois apprendre ? Que faut-il que je fasse pour élargir mes compétences, mes savoirs, dans l'optique de mon projet professionnel ?". Cela peut fort bien aboutir à une sorte de contrat de l'étudiant qui va s'engager à travailler tel ou tel point du programme en fonction du bilan de ce qu'il sait déjà. Le projet de formation de l'étudiant peut inclure un programme de formation, y compris individualisé, à partir de l'auto-bilan.

Ce projet doit être dans le droit fil des critères globaux de son projet professionnel : *le projet de formation est au service du projet professionnel*.

Un étudiant infirmier qui se fixerait comme objectif d'apprentissage de jouer du piano, on lui ferait comprendre que ce n'est pas le plus urgent - encore que, ça puisse se discuter.... Donc le projet de formation de l'étudiant, en phase de réalisation, peut lister des tâches à accomplir, des devoirs à rendre, un calendrier mais qu'il soit bien différencié du projet professionnel. Ce n'est pas la même perspective.

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Suivi pédagogique et travail sur les liens

Dans *le suivi pédagogique*, on gère d'abord le projet de formation ("Qu'est ce que je sais ?" "Qu'est ce que je dois apprendre ici ?") mais on ne peut s'en arrêter là. Il faudrait aussi impulser chez l'étudiant *la recherche de liens avec le projet professionnel* ("Comment je me vois en tant que professionnel ?" et non pas : "Qu'est ce qu'il faut que je fasse ici pour y arriver ?").

Le projet de formation peut suivre le découpage de formation par modules mais il ne faut pas oublier de faire travailler les étudiants sur *les liens entre les modules*[16]: "Ce que j'ai appris ici, comment l'organiser avec ce que j'ai appris là, par rapport au type de professionnel que je veux être".

La recherche de ces liens donne de la hauteur de vue ; l'étudiant lève la tête de l'enseignement disciplinaire qui lui est "donné", il travaille l'appropriation du savoir, il évalue les contenus qui circulent, il cherche le sens pour soi. *Le contenu, le savoir n'est qu'un signe chargé de quelques significations, ce n'est pas le sens.*

Faire ainsi réfléchir sur le sens, travailler les contenus et pas seulement les transmettre, ne va pas sans remous : donner ce pouvoir aux étudiants, c'est ouvrir la porte aux récriminations, aux arguties, aux conflits. Le travail en projet nécessite *la possibilité des conflits.*

Un établissement sans conflit est un établissement où la parole professionnelle est étouffée, ou volée. Le conflit fait partie du fonctionnement -à condition qu'on en fasse quelque chose. Sont destructeurs les conflits latents, dont on ne fait rien. Qu'on ne soit pas d'accord n'est pas catastrophique, si on y travaille, si on en parle. La dissension est le contrepoison de la routine.

Organiser les conditions de l'expression du projet

Travailler sur le projet professionnel des étudiants, c'est d'abord faire un travail dans l'équipe des formateurs sur ce qu'est un

[16] mais aussi pendant les cours. C'est la politique de formation que nous mettons en place dans les filières professionalisées du Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Provence (licence et maîtrise des métiers de la formation - DESS de responsables de formation - DESS de chargés de mission en évaluation - DESS d'éducateurs à la Santé), sur les sites de Lambesc, Aix, Nice, Nantes et Paris

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

projet professionnel. *Il ne s'agit pas seulement de mettre les étudiants en projet mais de s'y mettre aussi*.

Réfléchir sur ce que peut être un projet professionnel et ensuite prévoir comment organiser les conditions du dialogue autour de ce projet professionnel, comment permettre aux étudiants de le parler. Un projet professionnel ne s'écrit pas d'abord : il se parle. Plutôt que d'avoir un référentiel précis de ce que devrait être le professionnel, revenir en équipe travailler, par exemple, ce que tel étudiant aura dit d'embarrassant. Ne pas s'acharner à sortir le modèle, le moule du projet professionnel.

Il faut donc *mettre en place le suivi de l'évolution du projet professionnel,* puisque qu'on attend que la formation fasse changer le projet initial, le fasse évoluer. On attend bien que la parole sur le projet s'enrichisse. Ce n'est pas un objet que l'on couche sur papier et auquel on reviendrait de temps en temps ; on le porte en soi, c'est une expression du soi professionnel. Alors s'il n'évolue pas, c'est qu'il n'y a pas formation. Le risque du projet écrit est de fixer, de transformer en bilan (mythe de Midas[17]), d'enfermer dans un contrat pour des contrôles. Disons qu'il faut se méfier de l'écriture qui risque de transformer l'expression d'un état du projet en devoir, en test initial, parce que ce qui nous intéresse, c'est que ça bouge. En expliquant à l'autre, je m'explique à moi-même, c'est le plus important.

Cela occasionne des problèmes pratiques de mise en place de lieux, de temps de parole *possibles* sur la professionnalité. Le délicat est d'arriver en même temps qu'on demande aux étudiants de parler avec leurs valeurs à ne pas faire entendre qu'on va contrôler la conformité de ce qu'ils vont dire. S'ils entendent qu'on va corriger et que donc vous êtes porteur de la norme professionnelle qu'ils doivent acquérir, ils vont mentir, il vont dire ce qu'il faudrait penser.

Qui dit parole, dit confiance et non récitation de la norme ou du savoir professionnel. Et ce n'est pas facile d'éviter ce piège, les étudiants ont été formés, déformés par la logique de contrôle et ils s'y mettent y compris quand on ne le veut pas. Le but est de parler

[17] fut condamné par les dieux à transformer en or tout ce qu'il touchait, est mort de faim. Le contrôle et le bilan transforment tout en chose.

ce que leur a apporté l'expérience personnelle du métier (notamment à propos des stages).

Qui croit encore aux vertus du beau projet professionnel-type qu'on affiche, du référentiel que les étudiants devraient acquérir ? Ce sont eux qui doivent le construire, ils doivent construire la parole sur leur expérience.

Le projet de stage comme base de questionnement

Un autre outil est le projet de stage de l'étudiant "Pourquoi j'y vais ? Qu'est-ce que je m'attends à voir ? Qu'est-ce que je cherche ? Quels liens avec mon projet de formation et avec mon projet professionnel ?". Partir avec quelque chose, pas une planification, pas un programme d'actions à accomplir dans le lieu de stage, pas des objectifs à atteindre mais des questions à se poser, du sens que je vais chercher, sachant que le sens que je vais trouver, ce ne sera jamais celui-là, d'où la nécessité de la "remontée de stage" ou du "rapport de stage", cette occasion de parler la différence, non comme défaut, mais comme écart comportant du sens. L'important n'est pas ce que j'ai trouvé mais ce que ça m'a permis de questionner.

"Qu'est-ce que j'ai appris ?", ce ne sont pas les significations trouvées sur le terrain de stage mais le sens que moi, maintenant, à partir de cette expérience, je cherche. *Le sens quand on l'a trouvé, ce n'est plus du sens, c'est un savoir* --qui peut permettre de reposer un questionnement. Le savoir se donne, se vend, se capitalise, se gère. Le sens, lui, se cherche. Ce sont les questions qui feront les liens entre les trois projets.

Le projet n'est pas quelque chose que l'on a et qu'on améliore, ni des certitudes, ni des convictions, c'est avant tout une base de questions. Le professionnel, c'est celui qui sait se poser des questions.

La négociation à partir du projet de l'entreprise d'accueil

En ce qui concerne le partenariat et l'alternance, il me semble que nous en sommes aux balbutiement, il n'y a pas de théorisation consistante, donc pas de guide. L'idéal serait peut-être que l'équipe du centre de formation travaille avec les équipes de terrain, ensemble, à la constitution du projet de formation. Le partenariat

ne se réduirait pas à un ensemble d'intervenants... Mais c'est le centre de formation qui est aujourd'hui le maître d'oeuvre, alors le travail sur le terrain ne peut pas être laissé dans les mains des professionnels, ils ne sont que des auxiliaires du centre, ils sont utilisés, plus que formateurs. Peut-on dans ces conditions les faire participer à l'explicitation des objectifs de stage ?

La dérive consiste à faire de ces objectifs de stages un espèce de menu, une carte obligatoire dans laquelle le stagiaire ne va rien retrouver de ses objectifs à lui--ou pire : qui vont l'empêcher de se poser la question de ses propres objectifs.

Il faudrait que le projet de stage affiche des objectifs porteurs de sens, ne désignant pas seulement des objets a réaliser, des tâches à accomplir. L'objectif n'est qu'un moyen pour s'approcher d'un sens qu'on pressent, il n'a pas de sens en soi, c'est le stagiaire qui porte le sens. On ne peut pas dire le sens de l'autre, on ne peut que favoriser les conditions de la recherche du sens.

C'est pourquoi on peut former les étudiants à la négociation de leurs objectifs de stages. Les objectifs de stage ne sont plus alors considérés comme une commande mais comme une proposition. C'est l'étudiant qui doit articuler la proposition du terrain avec son projet de stage à lui.

Apprendre à négocier avec le terrain la pertinence des actes réalisables avec son projet professionnel paraît une compétence à développer. L'étudiant est en stage, il n'est pas un professionnel débutant. Il ne lui suffit pas d'être présent, il est en intervention dans une organisation, donc il doit pouvoir négocier, il doit se positionner dans le service, prendre une attitude. Cette attitude ne dépend pas que du stagiaire mais aussi des gens de terrain : elle relève de la négociation Si l'étudiant n'a rien à "défendre", s'il n'a pas d'espace où prendre position, il sera un exécutant, pas un stagiaire.

Le détour par les modèles théoriques ; le projet de formation du centre de formation

Un risque déjà en place, est alors que le terrain devienne un "modèle d'action" que le stagiaire cherchera à intégrer et puis à reproduire, au détriment de la formation. Ce risque est d'autant plus vif que le centre de formation n'est pas capable de fournir des

modèles, des détours théoriques qui permettent de questionner la pratique, toute pratique de terrain.

C'est un échec des deux côtés : de la part du terrain, c'est le signe que l'on s'est installé dans la routine, dans la procédure, dans le technique qu'un stagiaire peut imiter, sans se poser de question sur le sens du geste. Le terrain doit s'apercevoir que c'est un échec de sa part d'être pris comme modèle à reproduire parce que ça signifie qu'il se croit (ou que l'étudiant le croit) au top niveau et donc qu'il refuse l'évolution, ce qui est contraire à l'idée même de professionnalisation qu'on confond ici avec l'expertise atteinte.

Prendre le terrain comme modèle, c'est en rester à la reproduction d'un métier et passer à côté de la promotion d'une profession. Quelle que soit la valeur de ce qui est fait sur le terrain, le travail du professionnel (et à plus forte raison de l'étudiant) est d'analyser, d'évaluer, de dépasser —jamais de prendre et de reproduire. Une des missions du centre de formation est de leur faire passer cette idée, sans que les praticiens se sentent soumis au centre de formation et dévalorisés.

Ensuite, il y a échec de l'institut, si le stagiaire se conforme à ce qu'il voit sur le terrain, parce que c'est le signe qu'on ne lui a pas donné les moyens de s'interroger sur le sens de ce qui est fait, qu'il n'a pas de "modèle théorique", de théories, de concepts à travailler, avec lesquels forger son regard, aiguiser son écoute et que cette absence est comblée par la reproduction de modèles dits "pratiques".

La recherche professionnelle nécessaire

Si la recherche « professionnelle », c'est-à-dire une recherche universitaire dont le but est de contribuer - par le choix de ses objets de recherche - à l'identité du corps professionnel concerné, a de l'avenir et une mission sociale, c'est bien en mettant à jour certaines de ces théories dans le cadre d'une didactique professionnelle qui reste à fonder.

Or ce n'est pas encore le cas, la didactique professionnelle est trop à ses débuts pour qu'on puisse avoir un corps constitué de

théories professionnelles[18]. Il est important de développer cette recherche. Un centre de formation aujourd'hui devrait être en relation avec un laboratoire de recherche. Cela permettrait peut-être d'éviter de confondre la recherche professionnelle avec l'établissement d'un corps de recettes, d'algorithmes d'opérations à suivre, de protocoles constitués à la va-vite, transmissibles et reproductibles, pensés en terme d'efficacité : de simples rationalisations (et non pas des conceptualisations) de pratiques décrétées valides —et que les praticiens s'empressent d'aménager ou s'obligent à respecter, sans y croire. Ce que l'étudiant copie sur le terrain étant les mille moyens de subvertir ces pseudo savoirs, parce qu'ils n'aident en rien à vivre la pratique professionnelle.

[18] corps de savoirs qui constituent la "Didactique des soins" et qui gagneraient, je crois, à être accompagnée d'Evaluation ou d'Apprentissage (des soins ou —mieux : de la pratique des soins)

La pensée par projets dans les formations professionnelles

Michel Vial

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Le problème de l'utilité professionnelle de la recherche universitaire

En tant que directeur de travaux d'étudiants, on peut ne pas se demander quelle peut être l'utilité, pour un praticien, de faire une recherche en Sciences de l'éducation, si je pensais que :

- former à la recherche fait partie de son service
- l'année de la maîtrise n'est qu'une initiation à la recherche
- toute formation à la recherche améliore la pratique, à plus forte raison quand l'objet de départ est un objet, une situation ou un phénomène d'enseignement ou de formation
- la recherche à l'Université est faite pour former de futurs universitaires...

Et pourtant...

-D'abord, tous les étudiants déjà professionnels qu'on dirige en maîtrise ne poursuivent pas en thèse, tous ne deviennent pas des "chercheurs". Les former comme s'ils allaient devenir des universitaires, pour qu'ils deviennent des chercheurs, c'est s'inscrire innocemment dans la fabrication de clones, ou tout du moins assurer la fonction de reproduction utile, indispensable certes, mais qui installe aussi une relation où toute duperie n'est pas absente : il n'est que de voir l'aigreur de certains doctorants qui arrêtent en cours de thèse avec un sentiment d'échec dont l'université pourrait mesurer le prix, sans parler de ceux -dont le nombre risque d'augmenter à cause de la pénurie de postes- qui, ayant leur thèse, sont obligés de rester des "praticiens ", alors qu'ils n'ont plus la sensation de l'être et se vivent comme "sous-employés"..

- Ensuite, la recherche en Sciences de l'éducation n'est pas, pour un praticien, *une recherche "professionnalisante*". Il est proposé ici une catégorie qui parait nécessaire pour poser le problème de l'utilité sociale de la recherche, d'autant plus que le terme ordinaire de "recherche pédagogique" masque cette distinction, sous ce qui parait être de façon de plus en plus évidente, un non-sens. La recherche (on ne parle pas ici de la recherche professionnalisée qui désigne le travail pour un mémoire fait dans un cursus diplômant, à l'université, comme c'est le cas du mémoire

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

de fin de DESS), ne travaille pas à la construction directe de l'identité professionnelle. Si le praticien se retrouve dans le "praticien-chercheur", ce n'est qu'une posture (transitoire mais fondamentale car elle va orienter tout le travail sur soi à conduire pendant la recherche) : il ne fait pas une recherche pour les praticiens de son corps.

La recherche en Sciences de l'éducation n'est pas par exemple une "recherche enseignante" comme certains voudraient qu'existe une "recherche infirmière", un peu comme on parle d'une "littérature féminine" ou d'un "art nègre". Il n'est pas question de tailler sur mesure une sous-catégorie de recherche pour les praticiens qui veulent rester praticiens.

Alors, quel gain peut espérer tout praticien en s'engageant dans un processus de recherche ? En quoi accomplir une recherche peut être pour lui une formation contribuant à développer sa professionnalité ?

Les bénéfices attendus sont :

- une mise à distance de la pratique
- l'utilisation des modes de problématisation, de théorisation, de référencialisation pour relativiser les lectures possibles, hypothétiques, (dans le doute structurant, *le soupçon* de Ricoeur cf. cahier n°8) des phénomènes de terrain
- la maîtrise d'outils d'exploration (recueil et traitement des données)

Tous ces bénéficient tournent autour de la notion de "construction de l'objet de recherche".

Mais en quoi est-ce un gain pour un praticien qui le restera ? Comment le "directeur de mémoire" peut-il faire pour que ce soit, et de la recherche, et un détour utile au praticien ? Quelles conditions, quels critères se donner qui dessinent une conception et de la recherche, et de la relation d'accompagnement, pour favoriser cette formation ? Sont proposés ici trois critères globaux : le questionnement, la recherche du sens et la mise à distance.

Installer un lien particulier à la pratique : le questionnement

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

On peut essayer d'abord d'éviter :

- les préconisations pour le "terrain", les praticiens ou les institutions, car la recherche n'est pas une innovation rationalisée,
- la confusion entre objet de recherche et saisie du réel,
- tout militantisme pédagogique (Gillet, 1987), tout engouement pour une méthode, un modèle, une théorie —à plus forte raison l'attitude de maîtrise gestionnaire d'un référentiel

Donc, faire que la recherche consiste avant tout à comprendre et supposer et non pas à produire des réponses pour le terrain, en ce sens c'est éviter la praxéologie (comme volonté d'optimisation des pratiques) par un travail de multiréférencialisation) .

Avoir conduit une recherche doit pouvoir permettre au praticien d'effectuer un *travail de traitement* des recherches pour les utiliser dans la pratique. Ce praticien devient alors *un de ces relais* entre la recherche et le terrain dont l'Université manque cruellement, et dont elle aurait tout intérêt à se préoccuper.

Installer un lien particulier au sens de la pratique : l'interrogation

La recherche doit initier la prise de conscience chez le praticien d'un projet de professionnalisation, ce processus lui permettant de concevoir sa pratique non plus comme une répétition de routines ou de techniques mais comme une praxis articulée et articulable à la poiesis (Imbert, 2000). Pour cela, on peut essayer de faire que la recherche soit *un travail sur soi*, sur son rapport à la connaissance, bien avant d'être une machinerie à produire du savoir. Dans la rigueur, certes, sans laquelle il n'est pas de discours scientifique, mais aussi dans *le détachement* [6] c'est-à-dire :

-que l'interrogation soit continue et *inachevable* sur ce qu'on avance et sur les méthodes, les modèles, les épistémè dans lesquels on pense

- que soit interpellé en soi *le processus de référenciation*, à chaque fois (Vial, 1997);

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

- que le sens soit *quête*, beaucoup plus que trouvaille, la recherche communication plus que production.

Il s'agit bien d'une *initiation*, où le chemin compte davantage que le but.

La guidance, l'accompagnement, veut impulser l'impétrant dans *la spirale de la connaissance*, ce désir de savoir encore : lui donner l'expérience de la quête du sens, résultat de la prise de conscience de ses ignorances, bien davantage que d'un savoir (Morin, 1991).

Ce travail est l'occasion de "faire des *deuils*" qu'un praticien seul, n'a ni l'occasion ni les moyens de faire.

Cette *appétence de compréhension de ce qui se passe dans la praxis* est ce qui manque si souvent dans la pratique professionnelle même si (et peut-être surtout si) on y parle de "projet professionnel". La recherche peut permettre d'expérimenter cet élan vers *l'énigme du sen* (Vial, 2000*)* sans lequel le projet n'est qu'un programme déguisé.

Installer un lien particulier à la situation de médiation : faire question

Quand on fait une maîtrise ou une thèse et qu'on est praticien de l'Education Nationale ou infirmier (et qu'on veut le rester), être chercheur est là un passage, une posture tenue un temps. On est dans la parole donnée, dans une "situation de médiation" dont le but est de favoriser un travail sur soi de l'autre, ce qui nécessite d'accepter, comme dans toute clinique, les risques des "ruses de sens", des jeux de distance/rapprochement qui passent, pour le directeur,

-par l'acceptation des effets de transferts,

-par l'acceptation du prix à payer quand il s'agit de faire avec le désir de modéliser confondu avec le désir de former

pour cela la stratégie de *la question renvoyée* vient relayer l'aide directe, répondante —écouter autant que suggérer.

Ces contraires que la guidance doit rendre dialectiques, sont ce qui fait de la direction des mémoires une "ad-venture complexe"

(Cochet, 1994) qu'on dissimule parfois sous la maîtrise de techniques ou d'outils ou de démarches dites scientifiques, dans une instrumentation dure, un appareillage du chercheur débutant.

L'initiation à la recherche est l'occasion au contraire d'être auteur (Ardoion, 1994) sans cesser d'être agent et acteur. Le travail sur l'implication ici mis en relief en fait une formation de formateur. Il ne reste plus qu'à faire le pari que l'institution, comme la formation sont prêtes à fonctionner avec de tels enseignants, il semble que beaucoup d'institutionnels de l'Education Nationale appellent de leurs voeux de tels enseignants. ce pourrait être alors un projet commun qui permettrait de réconcilier les Sciences de l'éducation et, par exemple, l'inspection.

Pour la réassurance des praticiens

On le voit, la recherche et la relation d'accompagnement ainsi définies ne sont pas faites pour transformer ou améliorer le terrain mais la discours de recherche produit doit pouvoir *alimenter* ce terrain, la recherche doit comporter de quoi nourrir (et non pas rénover) les pratiques. En fait, ce qui est en jeu là, c'est le changement : pour éviter le dogmatisme, effet redouté du praxéologique, il me semble utile de concevoir le terrain comme *déjà* en changement, la recherche se greffe sur ce changement pour le comprendre et donc éventuellement seulement donne des connaissances qui peuvent permettre de le promouvoir. Il n'y a pas de lien direct, stable et traditionnel entre Formation, Recherche et Praticiens mais il est peut-être aujourd'hui possible d'éviter l'applicationnisme des recherches sur les pratiques, comme cela a pu être fait dans le passé encore récent, parce qu'on sait ce qu'il donne (Vial, 1995).

Dans la formation, le rapport à la norme : projet d'éducation, actes professionnels et normes prescrites

En formation, l'acquisition des "gestes" professionnels se fait au détriment des *actes* professionnels, on réifie, on rationalise, on réduit les démarches au traitement des difficultés techniques, comme si la technique devait contenir le sens. Quand on fait apprendre les algorithmes d'actions, ces gestes organisés dans un

ordre fixe, soit on les présente comme ce qu'il faut faire, sans aucune discussion possible et on se cantonne à *un projet d'instruction.* --on attend alors que ce savoir soit intégré et reproduit tel quel, comme des lois ; soit on les fait apprendre en favorisant une parole de la personne, on travaille leur appropriation, on développe, et l'auto-contrôle, et les mises en situation de transfert des procédures apprises (Genthon, 1991) organisant la possibilité de s'exprimer sur ce qu'on apprend. Alors on ne se cantonne pas au cybernétique, on n'en reste pas au mécanicisme, on est dans *un projet d'éducation* professionnelle articulé au nécessaire projet d'instruction.

Il ne s'agit pas de permettre au étudiants de prendre des libertés, automatiquement, avec les gestes à acquérir, il est des cas où s'impose le respect de gestes normés. C'est un état légal : on ne peut pas ne pas faire ce qui est prescrit, ce sont bien des normes professionnelles qui doivent être suivies et respectées. Mais même dans ces cas-là, l'infirmier peut toujours se poser des questions et on peut le former à se questionner. Il peut très bien faire ce qu'il faut faire et ne pas être absolument assuré de faire ce qui pourrait être fait : c'est aussi ça, être formé...

D'autant plus que respecter les éléments incontournables qui relèvent de la prescription, ne constitue pas la totalité de ce qui se passe dans la profession. Aucune formation où le formateur est nécessaire, ne se réduit à apprendre des normes. Parce que ce qui est en jeu dans la profession infirmière, c'est la vie et la survie, on sur-investit, de façon imaginaire, sur la souffrance et le dommage et donc on survalorise l'apprentissage de la partie normée de l'exercice, alors que tous les métiers où existe une dimension formation comportent des choses à ne pas faire mais ce n'est jamais la majorité des actes professionnels, sinon on pourrait remplacer les hommes par des machines - et la formation par une auto-formation informatisée.

L'acquisition des normes ne doit pas cacher la personne professionnelle. Les normes ne sont pas contradictoires avec le sens, les interdits aident à se construire une identité.

Mais ce n'est jamais simple, l'erreur de perspective est donnée quand les formateurs croient que l'acquisition de gestes rationnels est un apprentissage purement technique qui ne demanderait que de

l'habileté et pas d'investissement, donc pas de doute ni d'interrogation de la part de l'étudiant qui entre dans le métier. L'apprentissage des normes n'est pas facile, se plier à la nécessité n'est jamais évident. Le message de formation qui empêche l'accès au sens, c'est : "Quand tu sauras effectuer le gestes, quand tu respecteras la norme, tu n'auras plus de problème". Or, c'est au centre de formation de donner les moyens de comprendre ce qui pose problème, la reproduction du terrain ne saurait y prétendre.

Une formation à la qualité par les Sciences humaines

D'autant plus que, à un autre niveau, les outils d'analyse des organisations, les modèles de l'évaluation, les théories de l'apprentissage, la réflexion épistémologique sont-elles présentées et travaillées de façon assez sérieuse dans les centres de formation pour pouvoir donner aux étudiants la force d'une analyse critique de la pratique, quelle qu'elle soit et pas seulement celle d'une pratique dénigrée qu'on voudrait rénover ? C'est aussi une question à se poser.

Les formations techniques sont-elles connectées aux domaines intellectuels permettant de chercher du sens à l'action ? Mène-t-on suffisamment de front l'acquisition de gestes rationnels efficaces et de la culture qui permet l'interrogation sur le sens ? Les modules dans le centre de formation sont-ils suffisamment dans un projet d'éducation articulé au projet d'instruction ? Les savoirs appris sont-ils suffisamment théoriques ? Les savoirs ne sont-ils pas "didactisés", donnés de façon dogmatique comme des taxonomies, des nosographies, des cadres, des guides, des listes d'opérations types pour faire ?

Ne serait pas mieux de se poser plus souvent les grandes questions qui paraissent essentielles pour le professionnalisme, trois questions comme les trois voeux des contes, qu'il faudrait se poser toujours ensemble, en liens les unes avec les autres : "*Qu'est ce qu'un être humain ? Qu'est-ce que ma vie ? Qu'est ce que l'altérité ?",* autrement dit, *"quel est le On duquel je participe, le Je que je construis, et l'Autre avec qui j'évolue ?".*

Ces trois interrogations pourraient permettre d'organiser les programmes en allant chercher dans les savoirs des différentes disciplines des éléments de réponses possibles en termes de modèles

théoriques. Le modèle n'est pas réservé au penseur, le modèle ne s'applique pas dans l'action de façon mécanique, il sert de référent pour comprendre, orienter et questionner la pratique. Cela nécessite de reconsidérer la notion de programme officiel, et d'en faire un réseau de réponses aux questions fondamentales. Il n'est pas de formation qui s'en tienne à l'acquisition de gestes techniques.

Articuler théories et pratiques ; mise en situation de transfert et travail d'appropriation

Le problème du formateur est bien de s'interroger sur ce qu'est *le projet du centre de formation* : instruire les étudiants, les rendre savants pour leur donner un label, un quitus, sachant qu'après ils apprendront le reste sur le lieu de travail : est-ce suffisant ? Que fait-on pour que les savoirs acquis puissent être transportés dans des situations nouvelles ? Impulse-t-on suffisamment l'exercice des *transferts,* de procédures au moins ?

Plus généralement, quelles hiérarchies met-on en place, dans les dispositifs de formation, entre instruction et éducation ? On ne peut éduquer quelqu'un sans l'instruire, il ne s'agit pas de rejeter le technique et le savoir spéculatif, mais *l'éducation vise la promotion de la personne dans un métier particulier* ; alors que l'instruction a tendance à ne considérer dans cette personne que son intellect, qu'on réduit d'ailleurs par commodité de vérification, à la mémoire. Au lieu de multiplier ces tests et ces contrôles, travailler davantage la mise à distance par l'utilisation des théories comme détours, pour mieux comprendre.

Enfin pourquoi être si pudique dans la formation à propos du nécessaire *travail sur soi* qu'on doit faire pour se professionnaliser ? Pourquoi le taire ? Même si personne ne peut le faire à la place de l'autre, *un accompagnement* à cet inachevable travail est le propre de la formation.

De toutes manières, la question qui intéresse celui qui apprend est bien :"Quel est le sens de ces savoirs ?" Remonter des savoirs aux modèles théoriques dont ils sont issus, prendre de la distance pour analyser les pratiques. Ainsi on cesserait d'installer chez les étudiants l'idée que, dans l'institut, on leur apprend ce qu'ils appellent des "théories" (alors que ce ne sont que des savoirs spéculatifs déconnectés de la profession qui en donnent une image

mécanique) et que, sur le terrain (des stages d'abord), on apprend la réalité, la vérité, le métier qu'ils appellent "la pratique". C'est un obstacle à la formation qui empêche tout travail d'appropriation des contenus. Faire comprendre que les modèles servent à la pratique ; que *le professionnel est celui qui a des références culturelles*, ce n'est pas celui qui est plus efficace, plus technique, le plus rationnel comme l'expert.

Etre formé à la formation

Mais pour cela il faut que le formateur puisse s'autoriser à interpréter les programmes officiels au lieu de les prendre comme des listes fixes déjà ordonnées de simples savoirs. S'autoriser à les travailler dans le projet du centre de formation. Ce programme ne doit pas d'abord être "fait", il est une base de données.

Sinon on se retrouve dans la caricature de l'enseignement où le seul souci est de "boucler le programme", comme on boucle une valise alors qu'on ne part jamais. *Former, c'est aider à advenir*. C'est à partir des contenus qu'on pose les problèmes du sens professionnel.

Ce travail d'interprétation est rendu difficile par le statut des intervenants et des formateurs: quand ceux qui sont chargés des cours ne sont que des intervenants, de passage, qu'ils n'ont pas le statut de formateur et surtout quand ils n'ont pas été formés à la formation.... On parle de "métiers impossibles", il est des missions qui restent impossibles tant qu'on ne se donne pas les moyens...

Faire avec les registres de pensée

Il n'est pas plusieurs pensées mais une pensée qui se *module* selon divers registres, se conjugue sur divers modes. Le mode à penser est aussi un formatage à travailler, en lien avec le modèle de pensée dont il est une actualisation ou une variante. Les registres de pensée donnent des moyens pour aborder l'action ainsi que des ***valeurs professionnelles***. [19]

[19] cf Cahier n°24

La pensée par projets
dans les formations professionnelles

Michel Vial

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Registre de pensée	***valeurs professionnelles***
la pensée humaniste	***respect de l'autre et de soi***
la pensée par objectifs	***efficacité et dynamisme téléologique (finalisé)***
la pensée manégériale ou pensée stratégique	***autonomie et motivation***
la pensée magique, dite archaïque	***confort - sécurité - désir de qualité***
la pragmatique ou pensée par projets	***changement, évolutions permanentes et plasticité du sujet***

La pensée humaniste ;

Au risque de choquer ceux qui seraient dans la pensée religieuse, il est temps d'arrêter de confondre la pensée religieuse et la pensée humaniste. La pensée religieuse dans notre civilisation, la pensée catholique, n'a jamais eu le respect de l'Homme —quoi qu'elle en dise. Par définition, l'Homme y est le siège du mauvais, de la chose que l'on combat, de la faute et du mal. Le respect de soi est dans la pensée humaniste. Cette pensée du XVI° siècle de la redécouverte de l'Antiquité, qui osa petit à petit secouer le joug de la pensée religieuse pour prôner l'humain comme valeur. L'habeas corpus, les droits de l'Homme en sont des manifestations, les poètes de la Pléiade (Du Bellay, Ronsard...) en sont les personnages symboliques.

La pensée magique :

Il s'agit d'une pensée archaïque, la pensée dite irrationnelle (c'est ce que disent les rationalistes). Cette pensée magique est déjà là. Elle se manifeste aujourd'hui dans le succès des films de science-fiction ou de fantastique. Elle fait partie de notre culture même si nous la dénions, même si nous la dénigrons, même si nous la refoulons. Ne serait-ce que parce que cette pensée magique existe dans les pratiques qui nous intéressent, par exemple, dans le rapport professionnel qu'on peut entretenir avec les *figures identificatoires,*

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

les rituels et les *symboles.*[20] L'ethnopsychanalyse (Nathan, 1988) a fait la démonstration de la présence de cette pensée magique. On ne peut chasser cette pensée que l'anthropologie avait appelée "sauvage" ou "mentalité archaïque" (Levy-Brhul, 22). La pensée magique ce n'est pas du n'importe quoi. Il y a une logique dans la pensée magique mais qui n'est pas la logique formelle. Ce n'est pas illogique, c'est une autre forme de rationalité : la conjonction systématique qui fait que ceci peut être en même temps son contraire, le jeu des analogies, le synchrétisme...

La pensée magique n'est pas un simple reliquat archaïque ou reptilien dont il faudrait avoir honte. On en a besoin. Le professionnel y trouve des étayages que les autres registres de la pensée ne lui donnent pas : une certaine confiance en soi, un certain allant, un certain confort. La notion de Totem, la reconnaissance intime d'une similitude entre soi et un certain animal dont on s'attribue les caractéristiques, permet une forme de réassurance. De même, les blasons et les emblèmes, les devises, les allégories. Le ridicule en l'affaire est quand on exhibe ces convictions. Le secret est au moins aussi important que l'investissement symbolique consenti sur un mot, un animal ou une chose éponyme, générique. Il s'agit en fait de se relier "de l'intérieur", si on peut dire, aux tréfonds de notre culture. Ce bénéfice ne demande pas d'aller chercher des civilisations exotiques dans lesquelles on ne peut qu'accumuler les contresens. Les mythes, les contes, les légendes ont laissés chez nous un réservoir d'images et de scénarios aux affects non négligeables. D'autres trouvent le même bénéfice dans le christianisme qu'ils habitent alors non pas comme une religion révélée (au scandale des dogmes) mais seulement comme une symbolique de soi. La polysémie réinjectée par eux dans le récit du monde reste auréolée d'un mysticisme qu'ils risquent de confondre avec *le sens du sacré* que la pensée magique assumée permet de vivre. Le sacré n'est pas le religieux. Il est nécessaire de réhabiliter la pensée magique.

[20] L'imaginaire est une instance beaucoup plus large. Il y a l'imaginaire rationnel et il y a l'imaginaire magique, l'imaginaire est partout. Il est dans tout ce que nous faisons et il n'y a que les imbéciles qui croient que la rationalité les met à l'abri de l'imaginaire. L'imaginaire est là quoi qu'on fasse. (Ardoino, 1985 b)

La pensée par projets dans les formations professionnelles

Michel Vial

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

La pensée par objectifs :

La pensée par objectifs est aujourd'hui la plus connue encore qu'elle soit subie comme une évidence. Née de l'art de la guerre, aux Etats Unis, elle en garde tout le vocabulaire : la cible à atteindre, l'objectif à détruire, l'opérationnel, la réussite... Cette pensée produit une figure guerrière du sujet à la conquête du monde, elle se restreint volontiers au comportemental, au visible (Pocztar, 1982). La mission de la pensée par objectifs est la rationalisation des pratiques (De Landsheere, 1982). Elle pose qu'avoir des buts est l'excellence, car ils permettent la mobilisation des énergie (notion de finalisation des conduites). Pensée spatialisante, de la mise en trajectoire : trouver le plus court chemin pour arriver à ses fins (les objectifs). Les notions d'aplanissement des difficultés et d'obstacle à contourner, tiennent lieu de tactique. La pensée par objectifs met le sujet dans une logique rationnelle et rationalisante qui privilégie la planification, la conservation du cap, la conformisation aux règles (Gillet, 1986).

La pensée managériale, pensée stratégique :

La pensée manégériale consiste à savoir gouverner, à savoir conduire, dresser, à mettre à sa main les gens avec qui on travaille. Pensée du meneur d'hommes avec la figure du manager. Est une pensée stratégique qui met au premier plan la notion d'acteur (Crozier, 1977). *La pensée stratégique* avance par scénarios. Le problème de la pensée stratégique, c'est qu'elle est une pensée au jour le jour, et qu'elle se présente comme le contraire de la pensée par objectifs, planificatrice à long terme. C'est à la fois sa force, de pouvoir réagir dans l'instant sous forme de scénarios, mais c'est aussi sa limite : la pensée stratégique n'a pas de vision à long terme, de là à dire qu'elle n'a pas de projet... (Ardoino, 1986).

La pensée stratégique a permis de passer d'une conception du sujet comme l'agent (exécutant) à l'acteur, et *l'acteur,* est ici à entendre aussi par rapport au théâtre, à la représentation théâtrale, où le texte est interprété. Ce qu'on a gagné, c'est qu'il ne s'agit pas simplement de faire mieux mais de faire autrement, de gérer sa "zone d'incertitudes", de se réattribuer une marge de manoeuvre.

La pensée stratégique, qu'on put aussi appeler *manégériale* pour signaler qu'en français existait le verbe "manéger" et qu'il

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

signifiait, comme l'a rappelé Ardoino (1993) "dresser le cheval dans le manège" et que donc, quand on parle de pensée manégériale, on parle bien d'une pensée du *commandement*, au mieux de la gestion, du gouvernement, une façon de présenter l'autorité (dans l'illusion de la maîtrise des situations, voire même de l'Autre) consiste, pour le chef, non plus à exercer son pouvoir hiérarchique mais à travailler avec son équipe, à un objectif à atteindre (et c'est un décalage, sinon un progrès vers l'émancipation, par rapport à la pensée par objectifs qui est de l'extérieur et planificatrice).

La pragmatique :

Le dessein est dans ce registre de penser le pluriel du sujet au monde, c'est en lien avec la pensée complexe (cf. l'oeuvre d'Edgar Morin), dans une épistémologie rapidement dite "constructiviste" (Le Moigne, 1995).

La pragmatique donne priorité à l'agir, à "l'empirie", à la réalisation, à la temporalité, en ce sens elle opère une "désacralisation du concept de connaissance vraie" et "restaure [...] "la connaissance constructible ou faisable" (Le Moigne, 1995, p.55). Le "système" de références du sujet est en perpétuelle recomposition, l'action le fait plus qu'évoluer, se réorganiser, *la pragmatique est la conscience de l'évolution de ses références.*

La *pragmatique* est ce projet qui consiste à privilégier l'action sur le jugement : "Comme Vico, je crois au faisable, ce qui peut être construit ; il n'existera plus de vérité indépendante du sujet. [...] Il faudrait donc avoir l'esprit assez agile pour imaginer tous les possibles et vouloir faire émerger des faisables souhaités parmi ces possibles. Là est l'enjeu de la téléologie. [...] le fait de finaliser crée des multiplicités de choix. *Le faisable voulu m'intéresse plus que la vérité qui, parce qu'elle est vraie, s'impose au prix de l'échec de l'autre*. Demeurons donc dans ce va et vient permanent entre le faisable et le souhaitable, le possible et le voulu, le possible et le souhaitable" (Le Moigne, 1994, p. 117/118).

La pragmatique, c'est la praxéologie qui se serait débarrassé de son illusion (ou de son obsession) d'optimalisation des pratiques. La pragmatique ne rejette pas la théorie, elle lui donne le statut du "nécessaire", elle l'utilise comme élément constitutif du système de références pour l'Agir et non pas comme dévoilement de la vérité

de la pratique. La théorie semble nécessaire comme mise en place d'une ascendance dynamique mais elle ne peut à elle seule permettre aux acteurs de "tenir" dans la pratique. La pratique déborde toujours la théorie : les théories générales se veulent explicatives et ne permettent pas, à elles seules, de comprendre la praxis, car on y peut toujours rencontrer des éléments qui se contredisent et qui contredisent les postulats d'une théorie explicative.

La pragmatique dite complexe commence à devenir une pensée importante dans l'entreprise (Mallet, 1996), c'est avant tout une certaine façon de concevoir ce que nous faisons en nous permettant d'utiliser tous les modes de pensée, sans les mélanger ni les hiérarchiser une fois pour toute. La pragmatique est par exemple, aujourd'hui où le rationalisme triomphe encore, le fait de pouvoir faire appel à la pensée magique tout en étant aussi, par ailleurs, dans le rationalité de la pensée par objectifs et tout en ayant aussi, disponible, la manipulation opératoire de la pensée manégériale, le tout au nom de valeurs humanistes, du respect de l'autre et de soi, en place de vouloir choisir entre ces pensées et d'en refouler certaines dans le non-dit ou l'indicible ou le honteux.

La pragmatique, "n'essaie pas de déterminer, au sein d'une théorie de la correspondance, quelle est la vraie façon de faire [de la science] : elle essaie plutôt de reconnaître les noeuds d'un réseau de pratiques susceptibles de produire des connaissances" (Sensevy, 1994, p. 83). La pragmatique fonde un discours sur la praxis, cette action orientée par un projet, cette pratique questionnée, problématisée, "a lucidité nécessairement relative" (Lerbet 1997, p 41). Elle se réfère non plus à une norme du vrai mais à "une norme de faisabilité" (Le Moigne, 1995, p. 41) au service d'une finalité, ou plus exactement d'un projet.

C'est dire qu'il nous faut travailler à "élargir notre raison", dans le va et vient entre le rationalisme et tout le reste. Nous ne sommes pas seulement rationnels. Accepter que coexistent des pensées antagonistes mais complémentaires nécessite de faire le deuil de la cohérence des personnes

Accepter le pluriel du sujet

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

La cohérence est un des critères possibles, ce n'est pas la valeur absolue. Sans avoir à chercher l'incohérence qui ne peut pas devenir un critère, évidemment, on n'a pas besoin d'aller si loin. Mais arrêtons de nous faire mal avec la cohérence. Quand les gens sont honnêtes, quand ils travaillent, il y a forcément de la cohérence qui se met en place. Et la cohérence des uns vaut la cohérence des autres. Le problème n'est pas de faire que les gens soient cohérents et univoques. On ne le pourra jamais. Etre humain, c'est aussi être incohérent et plurivoque. En revanche, revalorisons ce qui est de l'ordre du conflit parce qu'il n'y a pas de dynamique qui ne repose sur un conflit. Justement, le fait de se vivre avec quatre registres de pensée, c'est pouvoir arrêter qu'il n'y en ait qu'un seul qui guide les autres et qui installe sa cohérence.

En revanche, ce serait intéressant de privilégier la pertinence. On va avoir des choses qui ne sont pas cohérentes entre elles mais qui sont pertinentes à autre chose, pertinentes au projet que l'on a, aux visées qu'on s'est donné. Un projet ne s'évalue pas sur sa cohérence mais sur sa pertinence à un autre projet. Et ça laisse la place effectivement aux conflits, aux décalages, aux particularismes, aux choses qui ne sont pas de l'ordre de la mise en conformité. Mais nous, individus, nous ne sommes pas conformes. Alors arrêtons de vouloir que nos actions le soient. Ca ne veut pas dire, encore une fois, faire n'importe quoi. Pas du tout, mais faire avec ce qu'on a, avec nos manques, toute notre richesse qui vient du fait que nous ne sommes pas un.

Travailler la qualité

Le travail en projets dans la formation professionnelle, semble indispensable. Non seulement parce que ce serait à la mode mais parce c'est une occasion à saisir qui nous demande de travailler à nous former, d'abandonner des certitudes, notamment celles que donne la Pédagogie par objectifs, c'est une rupture *qualitative,* dans la continuité.

Le travail du projet, dans un univers desséché par le rendement et la technique, réinjecte la question de l'humain, du rêve, de la poésie et du désir. Le projet, c'est l'occasion d'assumer la complexité de "l'humanitude". Le projet, c'est la recherche du va et

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

vient "entre la réduction rationnelle et la prolifération expérientielle du sens" (Vial, 1994).

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Conclusion :
Le projet, c'est de l'évaluation dans la problématisation du sens

Ainsi, le projet n'est pas un outil mais un cadre de pensée, parce que les valeurs des personnes qui habitent le projet sont déterminantes pour son élaboration, sa régulation et pour la validation de ses actions.

Les acteurs, agents et auteurs du projet ne peuvent agir sans imaginaire et donc le projet est aussi constitué de divers registres de pensée. Pour travailler en projet, considérer le projet comme un complexe permet d'articuler/conjuguer ces registres.

L'évaluation n'est pas une technique mais une attitude, parce qu'elle est le rapport des personnes professionnelles aux valeurs. Elle est présente dans le projet dès sa conception par les acteurs du projet.

Ainsi conçu comme un complexe, le projet peut rendre disponibles tous les modèles de l'évaluation précédents. Le projet est alors une forme de l'évaluation pensée non plus comme « mesure » ou « gestion », mais comme *problématique du sens.*

En résumé, le travail en projet

Le projet suppose le pari en l'Autre. Le projet ne se fait pas avec de simples agents. Une équipe en projet permettra à tous ses membres d'investir cette responsabilité. C'est le sujet qui porte le projet. Communiquer, cesser de supposer que les gens avec qui nous travaillons n'ont rien à dire.

Si le projet est construction de sens, alors ce qui est en jeu ce sont les processus des personnes qui le portent, bien davantage que la normalité des procédures qu'ils emploient.

Le projet suppose d'avoir un modèle du changement qui soit entendu par tous les acteurs. C'est le seul consensus nécessaire.

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

La pensée par projets
dans les formations professionnelles

Michel Vial

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Rendre compte, prendre en considération et supposer l'intelligibilité toujours possible de ce qui sera fait, de ce qui a été fait, de ce qui se fera. Le réalisateur d'une action du projet est *auteur* des produits que ce projet demande car le sens du travail en projet n'est pas réductible aux objectifs qu'on s'y fixe.

L'auteur d'un produit du projet a l'intelligence de la globalité du projet car le projet permet de rendre intelligibles les actions qu'on y réalise et non pas l'inverse.

Le projet appelle à produire des références aux actions : des critères provisoires. Le projet est la mise en actes du RE de la régulation, comme la médiation est le travail de la régulation.

Tout projet est alors travail sur et dans la qualité, ce n'est ni une démarche ni une méthode mais évaluation pour et par la qualité, l'une des problématiques du sens de ce qu'on fait.

Un projet est habité par la personne, ce n'est pas un simple outil. Le projet n'est pas réductible à une logique de contrôle. Le projet n'est pas une nouvelle méthode mais un cadre de questionnement, il redonne du pouvoir à tous les acteurs qui le portent et l'habitent. Le projet n'est pas un modèle nouveau mais l'articulation de tous les modèles de pensée disponibles.

S'enlever l'illusion que le projet est une commande à laquelle il faudrait répondre et se mettre à interpréter la commande : l'institution a son projet, les acteurs ont pour travail d'y relier le leur. Mettre en perspective les valeurs dans les actes est plus important que de coordonner les actions réalisées.

(Se) donner les moyens d'identifier les désirs, d'identifier les contraintes d'exercices, de faire que les personne les relient dans leurs conceptions.

Le projet est travail sur les valeurs professionnelles, en visées comme en programmes. Parler les visées, les valeurs

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

professionnelles appelées dans ce projet, dire la culture du groupe, travailler sur les références et non pas asséner des normes.

Garder raison critique, tresser valeurs et actions à faire, articuler ce qu'on me veut et ce que je veux. Le projet est un rythme de professionnalisation : il ne s'agit pas de s'y rendre conforme mais de rendre intelligible son propre lien aux normes et aux valeurs du métier.

Relier les projets c'est soit s'inscrire dans, les découvrir et les habiter, soit les dériver, en cascade ou en ricochets, soit enfin les mettre en perspective, en pertinence (car relier n'est pas souder par de la cohérence).

Le produit n'est pas l'aune à laquelle on évalue le projet. Les actions sont améliorables justement parce qu'on est en projet. Ainsi, tout projet fait naître un autre projet, le projet est inachevable parce qu'il est une pensée de l'homme-au-monde. C'est un complexe. IL est l'occasion d'articuler tous les modèles de pensée existants.

Enfin ne pas boucher l'horizon par des objectifs. Garder la case vide de l'oncle Tom. Ne pas tout boucler. Secret, énigme ou mystère ? L'inconnu n'est pas l'inconnaissable et le réel est inaudible. Le projet est processus de recherche de la connaissance et non pas d'abord procédure de production de savoirs. Le travail de la qualité est inachevable.

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Bibliographie

Ardoino, J & Berger, G. "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n°6, 1989, p.3/11

Ardoino, J. "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986, p.153/158

ARDOINO, J. "Praxéologie et poïétique", Congrès AFIRSE, mai 1994, *Recherche scientifique et praxéologie*, Aix-en-Provence, Tome 2 Communications p. 107/ 117 COCHET, H. "Le temps, le vivant l'action et le chercheur : ou la fable de l'impossible posture", Actes du colloque international de l'AFIRSE, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 2 Communications, p. 121/124, Aix-en-Provence, 1994

Ardoino, J. & Berger, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p 120/127

Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p. 16 : 34

Ardoion, J., "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour* n°94, 1984, P. 5/8

Clozel, C. " Pour une épistémologie des sciences humaines : l'analyse multiréférentielle, méthode herméneutique", voir le renvoi symbolique comme pari de la complexité p.75 des *Actes du congrès international de l'AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie*, 1994, Aix-en-Provence, tome 2 Communications, p. 72/76

Cochet, H. "Le temps, le vivant l'action et le chercheur : ou la fable de l'impossible posture", Actes du colloque international de l'AFIRSE, *Recherche scientifique et praxéologie*, , Aix-en-Provence : En question, Actes 1, Tome 2 Communications, pp.121/124, 1994

Crozier, M., & Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, 1977

De Landsheere, G., & V., *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF, 1982

Delorme, C., "Devenir de la pensée par objectifs", *Education permanente* n°85, 1986, p. 5-16

<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<<

Eymard, C."Vers un modèle de formation à l'élaboration et à la gestion de projets, engagement et régulation, dans le champ de la formation infirmière", Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1993

Ferry, G. *Le trajet de formation*, Paris, Dunod, 1983

Genthon, M. "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques* n° 281, 1990, p.12/14

Genthon, M., "Transférabilité des apprentissages", dans Morali, D., *Culture, techniques et formation*, PU de Nancy, 1991, p. 158/162

Gillet, P. "L'évaluation, saisie d'imaginaire ou pour une pratique raisonnable de la rationalité en évaluation", Colloque *Evaluer l'évaluation*, Dijon : INRAP, 1986

GILLET, P. *Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987

Gonnet, A. *Le projet pédagogique en technologie*, CRDP Marseille, 1994

Halté, J-F. *L'enseignement du français dans le travail en projet*, Thèse de Doctorat, Université de Besançon, 1985

Imbert, F. " Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.105/111

Imbert, F. *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF, 2000

Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985

Le Moigne, J-L., *Les épistémologies constructivistes*, Paris : PUF, Que sais-je, 1995 Le Moigne, J-L., " Sur la notion de praxéologie", Congrès de l'AFISE, *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Aix-en-Provence : En question, Acte 1, 1994, Tome 1, Orientations, pp.112/1120

Levy-Bruhl, L., *La mentalité archaïque*, Paris : PUF, 1922

Mallet, J., *L'organisation apprenante*, Aix-en-Provence : En question, Acte2, 2 tomes, 1996

Masseron, C. "Situations de travail en projet et communication", *Repères* n°69, 1986, p.15/19

Meirieu, P. *Apprendre en groupe ?* (2 tomes), Chronique sociale, Lyon, 1984

Meyer, J-C., Garcia-Debanc, C., Mas, M., Turco, G. "Pratiques innovantes d'évaluation des écrits", *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 1987, p.189/207

Morin, E., *La méthode 4, Les idées*, Paris, Seuil, 1991

Nathan, T., *Psychanalyse païenne*, Bordas, Paris,1988

Pocztar, J. *La définition des objectifs pédagogiques, bases, composantes et références de ces techniques*, Paris, ESF, 1982

Reuter,Y. "Recherches sur l'enseignement de la littérature", *Le français aujourd'hui* n°75, 1986, p.124/128

Tochon, F-N. *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, ESF, 1990

Versini -Lankester, N. "Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir", *Pour* n° 88, 1983, p. 61/65

Vial, M. "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence, 1994, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 2 communications, p. 59/64

Vial, M. "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", *Pratiques* n°53, 1987, p.59/73

Vial, M. "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie*, , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence, 1994, p. 59/64

Vial, M. *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck, 1997

Vial, M. *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évalmuation*, Paris : L'Harmattan, 2000

Vial, M., "Quelques critères sur les conditions d'accompagnement des étudiants, afin que l'initiation à la recherche

contribue à la formation professionnelle des praticiens de l'Education Nationale", communication au Colloque international 23/25 février 1995 de Toulouse, *Recherche(s) et formation des enseignants,* 1995