Le projet : une occasion de faire autrement.

Thème : la notion de projet, interprétations et concrétisations

résumé:

Le projet n'est pas une mode du management. Il permet la focalisation des acteurs de la formation sur le devenir et l'exercice du métier. Le projet oriente les actions engagées, il n'est pas une démarche, une méthodologie, la réalisation d'un algorithme qui serait *externe* au sujet. Il est l'occasion de concevoir autrement l'action, de la réinvestir de valeurs. Le projet est une problématique à *part entière* du champ de l'évaluation. Il est *travail du sujet*. Alors non seulement il s'évalue, mais il se contrôle et surtout il est objet d'auto-évaluation. Mais le sujet en projet butte sans cesse sur la doxa, sur l'ensemble des évidences propres à l'organisation : le scolaire trouve là une occasion d'identifier cette doxa. Les enseignants sont-ils formés pour saisir cette occasion de changement ?

mots-clefs: travail - sujet - régulation - pertinence -problématisation

Abstract: The project is not a fashionable trick in management. It allows the actors of formation to focus upon development and practice of this profession. The project gives an orientation to the actions already envolved. It is not a process neither a methodology or the accomplishment of any algorythm external to the subject. It permits to view the action differently and endows it with new values. The project is a sharp question in itself in the field of evaluation. It is the subject's job. Then not only does it evaluate and controls itself but it gets into self-evaluation object. But the subject in project will always collide with doxa and the whole evidencies of organisation. School system gets a chance there to indentify this doxa. Are teachers trained to seize this opportunity of changing?

Le projet : une occasion de faire autrement.

Depuis une dizaine d'années, je contribue, au sein du département, à la formation d'enseignants et de personnels de la Santé ou du travail social. Soit par des partenariats entre Ecole de Cadres de Santé et Université qui proposent aux étudiants, dans leur année cadre, d'obtenir une licence des Sciences de l'éducation, soit dans la formation initiale, par exemple, en soins infirmiers, soit par des interventions pour la formation continue (interventions parfois très ponctuelles, d'information, ou dans des stages pour élaborer les projets des équipes ¹ ou par la participation à des colloques à visées professionnelles ²). J'assure la direction d'un DESS "Missions et démarches d'évaluation" où sont formés des experts et des consultants. Dans tous ces cas, la formation rencontre la notion de projet. Je vais isoler deux ou trois idées que cette expérience a conforté, avant de poser une question qui reste pour moi en suspend. Le ton, par manque de place, sera sans doute péremptoire : les idées qu'on répète finissent par se donner à entendre comme des axiomes : j'ose espérer que le lecteur me prêtera qu'elles sont le résultat d'expériences et de recherches, et pas de simples "prises de position"—et que donc elles sont soumises à la durée, à évolution comme à discussion.

1/ Le projet n'est pas une mode déjà quelque peu obsolète, une notion "d'occasion" qu'on remettrait au goût du jour dans le "management" : une façon de "gérer des ressources humaines" ou de "mesurer la qualité" dans l'obsession du prévu et de la conformité au décidé (Ardoino, 1984).

Ce n'est donc pas un outil praxéologique. Pour les praxéologues (qui veulent changer l'existant décrété mauvais, pour l'améliorer et qui sont obnubilés par les bilans, les constats et traquent les dysfonctionnements qu'ils transforment en problèmes à résoudre), le projet s'aplatit en une "démarche" qui doit commencer par un bilan des dysfonctions pour les éradiquer. On est là dans la remédiation-régularisation (Vial, 1997 a), une conformisation, certes utile, mais non suffisante.

Le projet n'est pas réductible à l'atteinte d'objectifs fixés après un bilan, dans la réduction cybernétique au programmatique. Il est engagement du sujet, convocation de ses procédures certes mais aussi de ses "processus". La notion de processus est déterminante pour comprendre la différence entre le modèle cybernétique et le modèle systémique (Vial,

 ¹ Elaboration du "projet pédagogique" de l'Institut de Formation en Soins Infirmiers de Strasbourg, par exemple cf. *Le travail en projets*, Voies livres se former +, Lyon, 1995
² Nice 1998 :colloque international *La recherche paramédicale : problématiques et méthodologies*

1997 b). Le modèle cybernétique s'en tient aux *procédures*, aux comportements, aux démarches, aux façons de faire, à "Que faut-il faire?". L'évaluation dans le systémisme a la prétention de s'intéresser bien sûr à ce comment faire mais aussi aux personnes avec leur individualité, à leur façon de faire singulière et de jouer, de convoquer cette particularité au service de l'activité (d'apprentissage ou d'évaluation, si on parle de formation) (Vial, 1997 c). Avec la notion de processus, on entre dans des dimensions subjectives, qualitatives, qui ne sont plus de l'ordre de l'algorithme, qui ne sont plus de l'ordre de l'analyse externe, qui ne sont plus de l'ordre du contrôle; on entre dans un autre univers : la qualité.

En formation, dont l'enseignement n'est qu'une variante (Vial, 1991), le projet permet la focalisation des acteurs, soit sur le devenir et l'exercice du métier : c'est *le projet de professionnalisation*, soit sur la réalisation effective des acquis en formation, c'est *le projet de formation*. IL y a tout intérêt à les distinguer (Vial, 1998).

Le projet oriente les actions engagées, il n'est pas réductible à l'organisation d'actions cohérentes pour atteindre un but : il n'est pas une démarche, une méthodologie, une instrumentation qui serait *externe* au sujet.

2/ Le projet n'est pas la réalisation d'un algorithme même "souple", adapté à l'imprévu par le jeu de régularisations (qu'on ne confond plus avec la régulation qui peut, elle, permettre de réorienter en révisant le référent de départ) et de remédiations qui visent dans une conception cybernétique à conserver le cap (Vial, 1994). Il est l'occasion de concevoir autrement l'action, de la réinvestir de valeurs : d'être dans l'Agir (Imbert, 1994).

En formation, le projet suppose la reconnaissance de "la praxis", cet effort des acteurs pour rendre intelligible leur trajet, des acteurs qui réinventent tous les jours leurs pratiques. Cet Agir est orienté par (porté par, habité par) des visées éthiques, politiques et sociales (Ardoino, 1986 et 1992) où le Fabriqué (Imbert, 1990 - Peyron-Bonjan, 1994) n'est ni une fin, ni un moyen d'atteindre des objectifs mais une ressource disponible parmi d'autres. Le projet est une attitude. Et c'est compatible avec la notion de "projet-visées" qu'on doit à Ardoino qui distingue, dans le projet les visées et le programme (1986 b). La notion de projet implique une réflexion sur *la praxis*, c'est-à-dire sur la pratique conduite par des personnes et pas seulement par des *agents* (Imbert, 1985). La notion de processus implique que l'évaluation puisse être *négociée* (Cardinet, 1990), puisse être de l'ordre de la verbalisation, du dialogue, de l'échange, de l'inter-influence.

Alors, le critère majeur du projet n'est pas la cohérence mais la pertinence au contexte social. Le projet n'est pas le moment où on construit un problème mais le travail engagé pour *être en problème* —c'est-à-dire dans une situation qui exige un effort, où on est en tension, entre des éléments qui ne devraient pas aller ensemble et qui pourtant s'imposent dans un même mouvement : travail de la contradiction, construction d'une difficulté, d'une situation consistante, de conflit. La contradiction n'est plus un défaut de logique, c'est

l'occasion construite par le sujet d'un travail, d'une "élaboration/perlaboration" (Ardoino, 1985) où l'intentionnalité est plus activée que l'intention (Donnadieu, 1997). La contradiction est un mode de relation qui aide à élaborer des problématisations professionnelles, ce travail du sujet sur lui-même, elle est toujours d'ordre identitaire, elle construit le sujet (Vial, 1997 d). A ce titre, le projet est une notion à part entière du champ de l'évaluation et non pas seulement un outillage supplémentaire : il engage le sujet et le construit.

Alors le projet ne s'impose pas, pas plus qu'il ne se dirige, il n'a pas besoin de "chef" mais d'un coordonnateur. Le projet met *en* problématisation (et pas *devant* des problèmes à résoudre). Problématiser n'est pas chercher l'échappée, la sortie, la solution (au contraire de la "problémation" —cf Gérard, 1994). Il peut y avoir résolution ou non. Le projet permet de se débarrasser de cette obsession de la solution à trouver. La problématisation n'est pas la "résolution de problèmes" ni la "prise de décision rationnelle": bien des "problèmes" s'évanouissent quand ils ont donné des problématisations, par un détour théorique. La problématisation fait que la problématique professionnelle de départ devient évolutive, transitoire, située dans le temps, un travail des régulations: elle reflète la construction même du sujet qui la parle. Le projet comme expression de problématiques, mise en scène de concepts mis en tension, est singulier ou local mais communicable. Etre en projet n'est pas réductible à réaliser les actions d'un projet écrit par avance. La problématisation est pour soi, parce qu'elle est tension, une façon de vivre l'être au monde. Toute problématique est une tension entre l'en-soi et le pour-soi. Tout projet est une problématique d'évaluation.

3/En somme, le projet est *travail du sujet*, il renvoie à une "anthropologie" de l'évaluation, il construit le discours audible du sujet en formation. Il permet d'utiliser tous les "modèles de pensée" (Vial, 1999) : le déterminisme aussi bien que le fonctionnalisme, le structuralisme et la systémie, chacun pour ce qu'il peut donner.

Alors non seulement le projet s'évalue, mais il se contrôle et surtout il est objet de l'auto-contrôle. Le projet engage l'exercice (et donc l'apprentissage) du processus d'auto-contrôle (Vial, 1997 e), ce désir de conformité nécessaire à la constitution de l'individu, ce jeu entre individualisation et socialisation (Harvois, 1987) : structurant le sujet, nécessaire travail pour l'autonomisation. Et puis, tout le reste du temps, voire en même temps, s'active l'autre processus de l'auto-évaluation : le processus d'auto-questionnement, ce bouillonnement du sujet au monde, cette élaboration, fondation de sens, de significations entrevues sur soi au monde, de fulgurances ou de doutes, d'avancées, de remises en question, mises en perspectives, arrimages provisoires, temporaires, à peine posés déjà perdus. L'auto-évaluation n'est pas qu'un projet d'apprentissage de l'auto-contrôle, c'est aussi un la prise en considération du processus d'auto-questionnement (Vial, 1991).

Le projet permet de concevoir que l'auto-questionnement n'est pas pensable en soi, pas davantage que l'auto-contrôle, seuls les psychologues cognitivistes isolent l'auto-contrôle, comme le tout de l'auto-évaluation. L'évaluation formatrice quant à elle, a confondu auto-évaluation et auto-contrôle. Aujourd'hui, on sait que Contrôle et Evaluation vont de pair. L'auto-questionnement n'a d'intérêt que par rapport à, que dans ses liens avec, l'auto-contrôle. Et ce sont des liens de tension. Il n'empêche *qu'une focalisation* temporaire est toujours possible sur les procédures de contrôle ou sur le processus de questionnement.

Cet auto-questionnement n'est pas l'analyse distanciée appelée analyse critique, Dans l'analyse critique, il y a l'objet et puis la distance que l'on prend et d'où l'on parle. Dans l'auto-questionnement, cette distance est réduite au maximum : je parle de moi, je me pose des questions sur moi, sur mon désir de faire ou non, sur "quel est le sens que je suis en train de construire, moi, et qu'est-ce que j'en ai à faire ?" ; parler de l'auto-questionnement revient à enfin parler honnêtement de ce que nous faisons tous, notamment quand nous écoutons une conférence, c'est-à-dire : "Qu'est-ce que j'en ai à faire de ce qu'il est en train de me dire ?". C'est à chaque personne de répondre. Il n'y a pas de norme comme dans le contrôle mais des règles que je me donne, comme dit Pérec, pour être libre : c'est donc bien en liens avec l'élaboration du projet personnel. "Etre en projet" est plus intéressant que de "faire des projets".

4/Mais le sujet en projet butte sans cesse sur la doxa, sur l'ensemble des évidences, des allant de soi propres à l'organisation dans laquelle il travaille :

—Exemple 1: la figure de l'enseignant qui ne serait là que pour transmettre le savoirs, comme on inocule un vaccin. Cet allant-de-soi pousse à ne concevoir le projet que dans son côté programmatique, dans le contrôle et pour l'auto-contrôle. L'enseignant de ce fait se dépossède des visées éthiques et politiques qu'il dira subir. Croyant n'avoir que pour seule mission de favoriser les acquisitions, il s'empêche d'être en projet d'éducation, il se met dans la posture de l'agent (Ardoino, 1993). Il aura alors tendance à ne pas voir qu'il est là aussi pour aider celui qui acquiert des savoirs, et qui développe ses potentialités, à se questionner sur le sens de ces acquis, à les mettre en perspective avec son projet d'élève.

—Exemple 2 : la survalorisation de "l'évaluation formative" (et de sa variante l'évaluation dite "formatrice") .

L'évaluation cybernétique formative (Allal, 1979 - Allal, Bain, Perrenoud, 1993) et sa variante l'évaluation systémiste formatrice (Vial, 1987 - Nunziati, 1990) n'ont su s'intéresser qu'aux tâches procédurales, normées, dans une focalisation sur le produit et sur les procédures à contrôler pour le réussir.

L'évaluation formative n'est pas une sortie du contrôle, elle est un visage rassurant de la logique de contrôle et, en ce sens, elle est utile si elle peut servir à la réhabilitation de la logique de contrôle qu'on confond avec la caricature du père fouettard. Mais pour réhabiliter la logique nécessaire du contrôle, il est d'abord utile de s'avouer que rien dans l'évaluation formative n'est au delà de l'univers du "sommatif", du bilan. L'évaluation formative n'est plus rien d'autre qu'un mode pédagogique qui dissimule deux modèles d'évaluation pourtant bien distingués : la cybernétique et le systémisme (Vial, 1997 b) qu'on aurait intérêt à analyser pour ne plus en être dupe. Ce mode a rendu l'essentiel de ce qu'il pouvait rendre : un guide de bonne conduite pour la gestion des situations. Or la formation a peut-être mieux à faire aujourd'hui que de gérer la situation d'apprentissage et donc de chercher seulement à maîtriser les acteurs (Donnadieu, Genthon & Vial, 1998). Continuer à promouvoir cette évaluation formative comme une panacée pédagogique relève aujourd'hui d'un aveuglement aux autres modèles d'évaluation qui se sont construits depuis la cybernétique. D'une façon générale, la Rédemption pédagogique est un leurre dont il faudra bien qu'on assume le deuil.

L'évaluation formative n'est pas consubstantielle à l'évaluation, elle n'est pas une valeur absolue. C'est *une idéologie* qui a traversé deux modèles de l'évaluation, historiquement situés. La notion de *logique de l'évaluation* (Vial, 1997) et la distinction dans les deux logiques de celle qu'il est plus éclairant d'appeler "la logique du Reste", de tout ce qui reste quand on ne fait pas de contrôle, est bien plus féconde aujourd'hui, en ce qu'elle interpelle les acteurs de l'évaluation au plus profond de leurs attitudes en leur demandant de travailler leur vision du monde.

5/ Question:

Le scolaire peut trouver dans la réflexion sur le projet une occasion d'identifier sa doxa, de la questionner. Si le projet responsabilise les agents en leur permettant de devenir aussi acteurs, auteurs et ajouterai-je, *lecteurs*; l'univers scolaire en particulier est bien là, devant une occasion de changement. Les enseignants sont-ils formés à le faire ? Que suppose la mise en chantier de projets qui ne soient plus confondus avec des contrats d'objectifs ?

Bibliographie utilisée

- Allal, L. "Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application" dans Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang, 1979, 3° ed. 1983 (a), pp.129/156
- Allal, L., Bain, D, Perrenoud, P., Evaluation formative et didactique du français, P. Delachaux et Niestlé, Paris, 1993
- Ardoino, J., "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour* n°94, 1984, pp. 5/8
- Ardoino, J., "Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation", *Pratiques de formation-analyses*, n°8/9, 1985

- Ardoino, J., "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986, pp.153/158
- Ardoino, J., "L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion", *Cahiers de l'ISP* n°19, 1992, p.125/149
- Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, pp.16/34
- Cardinet, J "Evaluation interne, externe ou négociée" dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg : Delval, 1990, pp.139/156
- Donnadieu, B. Le projet dans la formation professionnelle, de la personne et personnage, Aix-en-Provence : En question, Cahier n°7, 1997
- Donnadieu, B., Genthon, M., Vial, M. Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé?, Paris: Interéditions Masson, 1998
- Gérard, C., Problématiser des situations personnalisées, Lyon : Se former +, 1994
- Harvois, Y., "Le contrôle, cet obscur objet du désir", Pour n°107, 1987, pp.116/119
- Imbert La praxis pédagogique, Vigneux : Matrice, 1985
- Imbert, F., "Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de recherches en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Paris : Matrice Andsha, 1990, pp.105/111
- Imbert, F., Médiations, institutions dans la classe, Paris: ESF, 1994
- Nunziati, G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", Les Cahiers pédagogiques n°280, 1990, p.48/64
- Peyron- Bonjan, C., "Des apories de l'épistémè aux concept de la praxis", *L'année de la recherche* N° 1, 1994, pp. 71/88
- Vial, M. Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège, Marseille, CRDP, 1987
- Vial, M. Instrumenter l'auto-évaluation Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation, Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991
- Vial, M. "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", Année de la recherche n°1, PUF, 1994, p.189/202
- Vial, M., Conceptions de la régulation et apprentissage, Aix-en-Provence, En Question, cahier n°9, 1997 a
- Vial, M., "La régulation cybernétique et la régulation systémiste", *L'éducation*, n°12, 1997 b, p. 52/57
- Vial, M. Les modèles de l'évaluation, textes de base et commentaires, Bruxelles : De Boeck, 1997 c, postface de J-J. Bonniol
- Vial, M., Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires, Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1997 d
- Vial, M., L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement, Aix-en-Provence, En question, Titres 1, 1997 e
- Vial, M. "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ? Recherche sur une modalité d'évaluation : l'évaluation de groupe.", Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Volume 31, n°4, CERSE, 1998, pp. 42/69
- Vial, M., "Ceci n'est pas un lexique : 25 mots pour la recherche en sciences de l'éducation", Cahier n°25, En question, Université de Provence, 1999