

Cette collection vise trois objectifs majeurs :

- Prendre appui sur des pratiques de formation. Celles-ci sont situées, décrites et analysées. Puis une théorisation en est proposée, à la fois par une approche interne et par une approche externe.
- Valoriser l'interaction formation-pratiques sociales.
- Dans cette perspective, proposer des contributions au développement de la problématique et de la méthodologie de la formation-action-recherche.

Dernières parutions

- Gilbert ADLER (ed.), *Récits de vie et pédagogie de groupe en formation pastorale*, 1994.
- Dominique CAMUSSO, *Développement cognitif et entreprise*, 1995.
- Dominique BIENNAIME, Odile PAVIET-SALOMON, *Des outils pour un projet de formation, de la représentation au projet*, 1997.
- Jean-Yves ROBIN, *Chefs d'établissements. Dans le secret des collèges et lycées. Récits d'une responsabilité*, 1997.
- Michel LECOINTE, *Les enjeux de l'évaluation*, 1997.
- Jean-Marc FERT, *La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation*, 1997.
- Annie JEZEGOU, *La Formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, 1998.
- Huguette CAGLIAR (sous la direction), *Etre enseignant. Un métier impossible ?*, 1999.
- Yannick CHATELAIN, Thierry GRANGE, Loïck ROCHE, *Travailler en groupe avec les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication*, 1999.
- Dominique BIENNAIME et Odile PAVIET-SALOMON, *Ingénierie et qualité dans les formations d'insertion*, 1999.
- Jean BIARNÈS, *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*, 1999.
- Jean FAVRY, *Mythologie d'entreprise et formation*, 1999.

ORGANISER LA FORMATION : LE PARI SUR L'AUTO-ÉVALUATION

Michel VIAL a publié :

Les modèles de l'évaluation, textes de base et commentaires, Bruxelles : De Boeck, 1997, postface de J.-J. Bonniol.

Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ?, en collaboration avec B. Donnadieu et M. Genthon, Paris, Masson Interéditions, 1998

Introduction

Ce livre est écrit à partir de plusieurs communications à des colloques, de certains articles et aussi de textes publiés dans *En question*. C'est dire qu'il est le résultat d'une expérience de plus de dix ans de la formation de formateurs à l'évaluation ; formateurs de divers secteurs de la formation continue des adultes : enseignants, formateurs du travail social, de la Santé. La réflexion sur le travail de la formation ainsi que des études de terrain, outre les recherches universitaires, ont produit une sorte de système permettant de se repérer dans la pratique de formation.

Il s'agit ici de conceptualiser l'auto-évaluation dans les pratiques d'éducation, quelles qu'elles soient : l'enseignement, certes, mais aussi la formation professionnelle et la formation de cadres et même la pratique quotidienne d'encadrement d'un service. Toute pratique d'éducation gagnerait à ne plus considérer l'auto-évaluation comme accessoire. Auto-évaluation du formé pendant la formation mais aussi du formateur, de l'agent comme du cadre, tous occupés par un double processus simultané et pourtant contradictoire : l'auto-contrôle des procédures et l'auto-questionnement des projets.

De nombreux exemples sont pris dans l'enseignement du Français en collège que j'ai assuré auparavant, pendant une dizaine d'années. Tout en considérant que la discipline Française occupe une place particulière parmi les autres didactiques des disciplines, le discours se veut transférable à d'autres situations de formation. "Didactique" permet de poser la question des savoirs en formation.

L'auto-évaluation, à la fois processus humain lié à l'acquisition de langage et processus psychosocial qui se développe et s'organise dans la formation, oblige à redéfinir les rôles et les postures du formateur.

La thèse ici communiquée est que prendre en considération, donner du relief à l'auto-évaluation est un pari sur l'émancipation de l'autre et de soi. Accepter de faire le pari sur l'auto-évaluation permet d'organiser la situation de formation selon d'autres principes que ceux, habituels, de l'ingénierie. Ainsi, l'outil dispositif, longtemps considéré seulement comme une analyse structurale désincarnée, peut faciliter les échanges entre les partenaires, dans

la formation éducative. Réappivoiser la contradiction comme caractéristique du projet devient une nécessité.

Le premier chapitre pose les termes à tenir ensemble pour penser des dispositifs de formation orientés par le respect de l'auto-évaluation. Il s'agit de répondre aux questions : "qu'est-ce qu'une pratique d'éducation ? A partir de quels référentiels lire une pratique de formation ? Qu'apportent les Sciences de l'éducation ?"

Le second chapitre saisit l'occasion de la mode du projet pour faire le point. Que nous reste-t-il aujourd'hui des emplois et des théorisations du projet depuis la pensée par objectifs ? Que peut-on faire en formation ? Comment faire des liens entre le projet et le sujet en formation ? Si le projet est travaillé sur ses conceptions, et l'occasion d'employer divers registres de pensée, alors il est compatible avec l'auto-évaluation qui, elle, ne se programme pas.

Le troisième chapitre recense les figures imaginaires qui hantent le formateur et qui l'orientent vers un évaluateur contrôleur des apprentissages de l'autre, fonctionnant sur le désir de transformer l'autre. Le deuil de ce désir de gérer l'autre est une compétence nécessaire du formateur qui veut parler sur l'auto-évaluation. Le point de vue de l'expert est, en formation, une entrave. Poser la co-existence de plusieurs lectures possibles du même dispositif permet de faire sa place à l'auto-évaluation. Encore faut-il avoir une culture en évaluation. Est retracée alors, à grands traits, une évolution des dispositifs d'évaluation car, pour écrire un dispositif, il est nécessaire de choisir entre les postulats de transmission ou de problématisation des savoirs et de prendre position sur les rapports entre logiques didactiques et logiques évaluatives. Pour aider à ces choix, sont passés en revue les éléments qui composent les trois "sphères" de processus déterminant le référent de l'évaluateur. L'attention est attirée sur ce que devient la définition même de l'évaluation formative donnée comme valeur absolue, selon que le formateur privilégie l'explicatif, l'institutionnel ou la didactique. Le concept d'auto-évaluation ne peut être cantonné au seul contrôle de procédures dans un processus de socialisation, bien que l'apprentissage des procédures, l'intégration de normes de communication sociale soient incontournables.

Le chapitre quatre se demande si écrire les dispositifs de formation ne revient pas à vouloir instrumenter l'auto-évaluation. C'est un reproche souvent fait à l'ingénierie de formation. La question est donc bien de savoir quel statut, quels rôles, quelles fonctions l'instrumentation de l'auto-évaluation peut assurer dans une formation qui ne se réduirait pas à une formation confondu avec un formatage, dans le contrôle. La difficulté essentielle concernant la

mise en circulation de dispositifs-documents est qu'ils soient suffisamment explicites pour que leurs principes organisateurs soient compréhensibles mais suffisamment souples pour que le formateur les modifie pertinemment à son terrain. Détour est fait par ce qu'on peut entendre par la lecture "apprentissage" du dispositif. Quatre projets d'apprentissage possibles sont mis à jour selon la survalorisation conduite en formation des dimensions de la formation : didactique, évaluative, pédagogique ou praxiste. L'apprentissage dépend de la combinaison de ces quatre dimensions de la formation. A chaque survalorisation d'un lien entre deux de ces dimensions, on peut relier un type de projet d'apprentissage.

Ecrire un dispositif, c'est choisir des éléments qui paraissent essentiels pour rendre compte du fait. Même si la communication mécanique est une illusion, il est vrai que le dispositif est un outil structuraliste et qu'il peut être utile pour rendre lisible les pratiques. Le dispositif, qu'on le veuille ou non, est un outil d'explicitation, comme si la relation éducative était transparente. Alors il reste à celui qui reçoit le dispositif à improviser à partir de la partition qu'on lui donne. On sait bien que jamais le dispositif ne permettra de refaire exactement la même chose. Il oriente mais ne dicte pas. Celui qui l'écrit le sait, comme celui qui le reçoit.

Ecrire un dispositif, c'est faire comme si. Pour l'accepter, il est nécessaire de conduire un travail sur ses propres investissements symboliques, sur ses convictions, sur son référent de formateur. C'est un des rôles de l'auto-évaluation dans la formation, quand elle n'est pas une caricature du contrôle : le formé renvoie au formateur de quoi "réguler" aussi son référent. C'est par la culture sur ce qu'est la philosophie, l'anthropologie, etc., que le sujet peut se remettre en question. On n'est pas formateur comme on est technicien, la formation n'est pas une technique, c'est une relation.

L'idée ici posée est que, même un outil aussi marqué par une idéologie mécaniciste que le dispositif, peut être rendu disponible, en le conjuguant avec l'altération, la négativité, l'imprévu dans une pensée par projets. Le dispositif peut être considéré alors comme un moyen non pas de préparer ce qu'on va faire mais de se préparer à ce qui se fera. Si l'auto-évaluation est une dimension inhérente aux situations d'apprentissage, il semble que l'organisation des situations de formation ne peut plus ignorer cette composante qui fait de tout acteur un Janus qui se regarde passer dans la rue, et qu'il est donc important de prendre en considération l'auto-évaluation, de lui donner droit de cité.

Pour cela, il est apparu nécessaire de chercher à construire des outils d'auto-évaluation dont la fonction serait d'aider à développer

per ce processus "spontané", l'auto-évaluation comme processus de changement. Ce faisant, l'organisateur de la formation pose comme objectif la conscientisation de cette réflexivité, de ce regard de soi sur soi. Mais en sachant que le dispositif, outil structuraliste s'il en est, ne peut rendre compte à lui seul de la formation, parce qu'il ne prend pas en considération comment les personnes singulières existent dans cette structure, dans la situation particulière d'une formation. Schéma structural des activités de formation, le dispositif reste néanmoins fort utile pour comprendre et communiquer à propos de la formation. L'outil peut provoquer et faciliter la parole auto-évaluative, il ne l'épuise pas. Parler de dispositif pour l'auto-évaluation, c'est désigner comment le formateur s'y prend pour que l'auto-évaluation devienne objet d'apprentissage et prend pour forme : l'auto-évaluation s'apprend, elle se met en actes si on accepte l'Autre comme figure de l'*Enigme*.

Le dernier chapitre développe la proposition d'une évaluation modélisée comme un "complexe" où les deux logiques de contrôle du sens et de recherche du sens ne sont pas une alternative. Il ne s'agit pas de maîtriser les deux logiques pour en jouer à loisir ou bien pour arriver à sortir de la contradiction, à la dépasser vers un méta-auteurs harmonieux, un équilibre sans conflit. Il n'y a pas d'échappée mais on peut essayer de former l'évaluateur à se repérer dans les statuts de la contradiction pour qu'il puisse l'assumer.

Alors le formateur a pour fonction d'assumer le passage d'une logique à l'autre, continuellement, au cours de la formation. C'est ce passage qui assure la dynamique de la formation. L'évaluateur n'a pas pour seule mission de favoriser les acquisitions, sauf à se confondre avec une caricature de l'enseignant. Il est là aussi pour aider celui qui acquiert des savoirs, ou qui développe ses potentialités, à se questionner sur le sens de ces acquis, à les mettre en perspective avec son projet. L'auto-évaluation n'est pas qu'un auto-contrôle, c'est aussi un auto-questionnement. L'auto-contrôle s'occupe en priorité des procédures, en accointances avec le monde du contrôle, du bilan, de la mesure, de la vérification des acquis. L'auto-évaluation est pensée ici comme *travail du formé* dans des situations dites "de médiation", situations où l'objet du travail est la parole par l'investissement dans les signes. La dimension des processus humains n'est pas à côté de la didactique, à côté de l'évaluation mais dans le dispositif de formation. Pour le formateur ce n'est pas une autre dimension à laquelle on devrait le former de manière spécifique, qu'il lui faudrait instrumenter. C'est la prise en compte de l'altérité, de l'Autre changeant, la reconnaissance des situations de vie.

Il n'est pas possible en formation, pas plus que dans l'enseignement, de, simplement — par magie —, convoquer l'auto-évaluation du formé. Ce travail dépend de la modélisation des situations que font les acteurs : la survalorisation de la logique des savoirs, l'obsession du contrôle de l'autre et des situations, la systématisation de la résolution de problèmes comme résultat de la confusion entre apprendre et acquérir, la prise de décision rationnelle par objectifs, sont aujourd'hui autant de freins à la mise en actes de situations d'auto-évaluation dans toutes leurs contradictions. Accepter que la différence soit l'occasion de compréhension est la protection majeure contre la dérive vers le contrôle systématique de la conformité, parce que cela va influencer tout le processus de la formation dont le dispositif est le compte-rendu. Le travail consiste à distinguer certes, mais aussi à relier, à enclencher, enchaîner, conjuguer et articuler. Non pas se préparer des scénarios, des protocoles de procédures algorithmiques, logiques mais rendre possible des séquences de ces variations à partir d'une contradiction — et se demander comment et pourquoi y former l'autre. Toutes les schématisations ne sont faites que pour que le sujet en formation puisse approcher, apprivoiser l'idée même de contradiction. Les deux logiques de l'évaluation sont bien des *risques* : sans elles, l'évaluation ne serait que parcours insipides parce que déjà là, déjà tracés, des voyages organisés, des trajectoires sur autoroute. L'opposition, le conflit dynamique voire la répulsion d'une logique sur l'autre, c'est bien la dynamique de l'évaluation.

Sont alors proposés six repères qui puissent permettre au formateur de tenir le défi complexe des phénomènes de l'évaluation dans la formation. Ces repères veulent aider les partenaires de l'évaluation à vivre la formation, l'encadrement ou l'éducation sans les réduire à l'inculcation de savoirs, à l'exécution d'ordres, mais en développant une attitude devant l'autre qui favorise non seulement les acquisitions mais aussi la maturation, le développement de la parole de la personne professionnelle (ou scolaire, s'il s'agit d'élèves). Des principes pour rendre intelligible la situation de formation à l'auto-questionnement. Alors, l'évaluateur qui prend en considération l'auto-évaluation peut aider par ses questions à se dépasser, il renvoie le sujet à sa propre réflexion, au plus loin de lui-même.

CHAPITRE I

LES TERMES DU PARI : éducation - formation - didactique - apprentissage - évaluation,

pour construire les dispositifs de formation

1. L'éducation comme projet, dans diverses pratiques sociales

Eduquer, c'est jouer à instruire, mais aussi développer, accompagner dans la maturation, professionnaliser, former à, former pour, former avec... C'est dire que le questionnement épistémologique est fondamental pour parler d'éducation.

"L'éducation, beaucoup plus encore que la transmission des savoirs et des savoir-faire, organisée, sous forme d'apprentissages et d'enseignements, est l'expression de la Culture d'une Société, et, à ce titre, implique des valeurs, une "vision du monde", des "modèles" implicites souvent inconscients, débordant très largement les "humanités" de la "culture cultivée", parce que plongeant leurs racines dans l'imaginaire social où ils puisent aussi bien les énergies créatrices que destructrices, les "projets" que les mythes, les leures et les chimères. En ce sens, l'éducation est "savoir-être", formation du sujet, élaboration de la relation à soi et au monde, autant, sinon plus qu'acquisition de "savoirs" et de "savoir faire" étroitement entendus." (Ardoino & Lecerf 1986, p.14).

L'éducation ainsi conçue se déroule dans des *institutions*. Que ce soit en formation initiale, professionnelle, continue, permanente ou scolaire, mais aussi dans la fonction formation ou d'encadrement portée par des acteurs dans un service de la Fonction Publi-

que ou en entreprise, c'est là le terrain possible d'une réflexion sur l'éducation. En Sciences de l'éducation (SdE dans le reste du texte), d'où ce livre est écrit, les postulats d'une recherche sont dépeints dans d'abord des formats sociaux des pratiques étudiées, qui font d'elles, justement, des pratiques sociales.

1. 1. Des formats sociaux

Dans ce contexte, faire une recherche sur la formation oblige à tenir compte de trois données qui régissent les pratiques éducatives :

- l'institution dans laquelle se place la pratique éducative étudiée ;
- la politique de formation que les acteurs sociaux déploient dans cette institution : le projet de former affiché et endossé par les acteurs ;
- la provocation ou l'impulsion des réactions de celui qui apprend, qu'on éduque, qu'on forme.

Institutionnalisation, politique affichée et apprentissage délimité sont, semble-t-il, les trois normes de ces formats des pratiques éducatives. La recherche ne peut pas les ignorer, au contraire des disciplines référentielles connexes (sociologie, psychologie, histoire, philosophie etc...) qui semblent avoir plus de latitude dans le choix de leurs postulats. C'est ce qui peut faire dire que les SdE sont pragmatiques ; elles sont ancrées dans et finalisées par des pratiques sociales.

Alors l'institution dans laquelle on va étudier doit être non seulement caractérisée mais problématisée : la situation d'éducation est un construit, elle n'est pas "naturelle", elle s'impose dans une organisation sociale qui a une histoire, une culture et une doxa, une langue officielle.

De plus, quand on s'intéresse au responsable d'une pratique éducative (tout acteur assurant une fonction de formation, tout

acteur garant d'une relation éducative, formateur, enseignant, cadre...), pour ne pas être dupe de ces formats, il semble utile de savoir que les pratiques se déroulent dans des situations où le responsable est agi, comme le formé, son partenaire, par un certain nombre de surnormes.

Quatre paraissent fondamentales :

- la commande institutionnelle (lisible dans l'ensemble des textes officiels propres à une institution)

- les référents disciplinaires (régissant le corps des contenus de la formation, savoirs plus ou moins organisés en "matières", où le formateur a été formé et où le stage, ou la réunion de service, par exemple, est dit s'inscrire : mathématiques, démarche qualité, nosographies, management, projet de service...)

- le "référent théorique" du formateur : les modèles et les théories qu'il utilise pour éduquer, empruntés à diverses disciplines et dont l'ensemble dessine ses options sur la formation, son "modèle de la formation". Ainsi faut-il se poser la question d'un projet d'apprentissage conçu comme "transmission des savoirs" ou comme "maturation" des personnes professionnelles ou comme appropriation de compétences transférables.

- l'inscription paradigmatique des acteurs de la situation ; le paradigme référentiel dans lequel les acteurs se situent : plutôt dans le rationnel ou dans la pensée magique, du côté du chiffre ou du poème (Vial 1997 a) : l'efficacité-rentabilité et la décision rationnelle ou le sens et la dite complexité de la relation humaine.

Donc quatre origines de normes qui agissent et qui sont inter-reliées chez les sujets étudiés ; elles ne se juxtaposent pas, elles jouent ensemble. Le fait d'avoir affaire à de l'humain socialement situé (et construit), de s'intéresser dans le terrain à l'humain, ne permet pas de prendre pour de la "nécessaire réduction scientifique" l'aveuglement à l'épistémologie des acteurs.

Normes et surnormes sociales sont en lien avec des "dimensions" de la pratique éducative, ou plus précisément avec des focalisations, des angles de prises de vue, des "regards" et des "langages" (Ardoino 1991/93), bref *des lectures* qui se donnent comme des réponses à la question : "cette pratique éducative, c'est quoi ?".

1. 2. Les lectures de la pratique éducative

C'est sans doute ici que le noeud du problème se situe. Il semble que chacun réponde à cette question en fonction de sa formation *pour en faire une expertise*. Mais aujourd'hui des gens entrent en SdE en licence et y font un cursus complet. La vision même des SdE s'en trouve changée. Ce ne sont plus alors les disciplines connexes qui se trouvent au premier plan de la réponse individuelle mais l'organisation des "matières" que les sciences de l'éducation comme "discipline" leur a donné. Alors, puisque chacun fait avec sa formation, j'ajoute au concert existant la proposition suivante : les pratiques éducatives qui intéressent les SdE peuvent être étudées à partir de quatre *dimensions qui fonctionnent en simultané* dans la pratique :

- *la dimension didactique* (qui s'intéresse aux contenus, aux savoirs propres à une discipline ou à un métier),
- *la dimension évaluation* (qui pose les questions du sens pour les acteurs, de ces contenus, avec ses deux logiques dialectiques ou dialogiques, de contrôle du sens donné et d'interprétation de sens cherché),
- *la dimension pédagogique* (la gestion de l'espace et du temps contraints, de la formation, avec ses cortèges de techniques d'animation jusqu'aux utilisations de multimédias).

- *La dimension "praxiste"* attachée aux particularités des acteurs, cette fois. Elle veut rendre intelligible la manière dont leur référent professionnel est mis, par eux, en communication. C'est ce

qu'on appelle parfois leur "style" d'enseignement ou de formation ou d'encadrement. Est primordial ici, leur rapport à la science, au vrai, au su, au dicible, au maîtrisable. Cette quatrième dimension fait passer de la pratique décrite de l'extérieur à la compréhension de *la praxis* de formation vécue par l'acteur lui-même. Le formateur, par exemple, a un projet d'éducation qui n'est pas réductible à didactique, évaluation et pédagogie. Sa culture, ses options épistémologiques, ses références sur l'intelligibilité du monde, sa vision de l'éducation, de l'humain, sa définition du savoir, de la science etc... sa *vision du monde* influence ses pratiques et constitue un autre pôle qu'on peut appeler d'un terme générique "épistémologie".

Ces quatre dimensions donneront autant de lectures possibles d'une séquence de formation. Le dispositif de formation conçu comme articulation de ces lectures permet de concevoir l'auto-évaluation autrement que comme de l'auto-bilan sur le réalisé.

Mais toucher à l'une de ces dimensions oblige à reconsidérer les autres. L'auto-évaluation a ce pouvoir. C'est ce que ce livre veut montrer : s'intéresser à l'auto-évaluation oblige à reconsidérer la place et la fonction de la didactique mais aussi à reconsidérer l'évaluation tout entière – ainsi que l'apprentissage. Les cadres théoriques auxquels le formateur peut s'étayer pour concevoir sa *praxis* professionnelle sont alors soumis à toute une série de bouleversements. Et c'est d'abord aux formateurs qu'on s'adresse ici, dans le souci de les aider à organiser leurs formations en prenant en considération *les sujets* avec qui ils travaillent. Après l'intérêt pour l'apprenant, pour le formé "se formant", est venu le temps du sujet.

L'auto-évaluation ne consiste pas à faire faire à ce sujet ce que d'habitude on attribue au formateur. Elle est un processus humain que la situation de formation peut inhiber ou promouvoir, chez le sujet formé comme chez le sujet formateur. Le pari consiste à être

persuadé que l'auto-évaluation va faciliter le changement. Ceci implique tout un travail sur soi, sur ses cadres de références, sur ses valeurs : sur son projet de formateur.

2. La formation comme structure

La formation (qu'elle soit celle prise dans la didactique d'une discipline denseignement ou qu'elle soit celle de professionnels), est ici conçue comme obéissant aux mêmes *principes de fonctionnement*, quelle que soit son *actualisation*.

La formation est une idée, une virtualité qui n'existe nulle part, qu'on ne vit pas ; ce qui est donné à vivre ce sont des actualisations différentes, dans des organisations différenciées

- par l'âge du public,
- par l'institution commanditaire de la formation,
- par l'importance donnée aux contenus de la formation,
- par la hiérarchie que le formateur principalement, mais aussi son commanditaire et ses clients, instaurent entre une didactique comme ensemble de savoirs à faire acquérir et des attitudes, des façons d'être à faire s'approprier.

Plus la formation s'inscrit dans le projet d'instruire, plus les savoirs disciplinaires sont prioritaires, plus la formation devient une "formation didactique". Cette restriction est trop souvent présentée comme naturelle. La formation n'est pas obligatoirement faite d'une telle survalorisation de la dimension didactique, cette focalisation sur la question des contenus de formation.

L'ensemble des modèles de la formation que développe Ferry par exemple, permet de se rendre compte qu'il n'y a pas de différence de *nature* entre l'enseignement et la formation d'enseignants. On peut, en effet, retrouver chez les enseignants aussi bien le modèle du formateur *chirurgien*, que le modèle d'*ajustage*, que celui d'*affranchissement*. (Ferry 1970). De même, les modèles *centrés sur les acquisitions*, sur la *démarche* ou sur l'*analyse* peuvent

aussi être des modèles de l'enseignant, sachant qu'un enseignant, comme tout formateur, ne met que rarement un seul de ces modèles en pratique. Enfin les visées ("transformatrice, scientifique, technologique et situationnelle" — Ferry 1983) dans lesquelles sont organisées les formations pour les enseignants, rejaillissent sur les styles d'enseignement, elles existent de fait déjà, dans l'enseignement du Français, par exemple, et correspondent dans les faits à des types de rapports à la didactique dans la pratique des classes. L'enseignement n'est qu'un cas particulier de la formation.

Il sera donc ici considéré que la même matrice de fonctionnement s'actualise différemment dans la formation d'enseignants, dans la formation d'adultes en général ou dans la formation des élèves. L'irruption du sujet par l'auto-évaluation (car c'est toujours en ces termes qu'apparaît l'imprévisible du questionnement porté par le sujet) va incarner l'impersonnalité de la formation comme structure. Alors les acteurs de la formation ont besoin de s'étayer à d'autres références que celles ordinairement attachées à la prévention. Le dispositif de formation sera autrement considéré.

2. 1. Pédagogie et andragogie

Considérer la formation comme une structure à actualiser a pour conséquence qu'on ne peut souscrire à l'établissement d'une *dichotomie de nature* entre *pédagogie* et *andragogie* (Mucchielli 1982 - De Corte 1979), bien qu'il y ait à l'évidence des différences de pratiques de formation d'élèves ou d'adultes provoquées par des *situations d'énonciation diverses déterminées par leur inscription institutionnelle*. Ceci, loin d'accuser deux objets qui existeraient en soi, fonde au contraire, l'idée d'une actualisation sous des formes différentes de la même matrice de fonctionnement : la formation.

C'est parce que des institutions différentes imposent des situations différentes de parole que la formation s'actualise différemment. Que les procédures varient dans leurs détails, cela paraît

évident ; il n'est pas question de soutenir que "c'est la même chose de former des adultes ou de former des enfants", il ne s'agit pas non plus de "considérer tous les élèves comme des adultes, y compris les enfants de dix ans" (Mucchielli 1982).

Mais si le souci n'est pas ici d'instituer dans l'enseignement des "méthodes nouvelles" (le groupe en auto-formation par exemple)" (Mucchielli 1982), ce n'est pas parce que ces méthodes seraient "valables seulement en pédagogie des adultes" (p.3), ce qui resterait à démontrer, mais bien plus parce qu'avec ces enfants on évolue dans un cadre contraignant d'acquisitions didactiques programmées par l'institution et de règles institutionnelles intériorisées, le "contrat scolaire".

Inversement, les principes que Mucchielli donne pour définir l'andragogie : "définition rigoureuse du but concret - responsabilité personnelle et engagement du stagiaire à toutes les étapes de sa propre formation - remaniement de la relation maître-élève de savoir et de pouvoir - utilisation des énergies du groupe comme tel - traitement des problèmes humains liés à la formation" (1982, p.14/19) ne semblent plus aujourd'hui spécifiques à la formation d'adultes mais se retrouvent aussi dans la formation d'enfants. Ces principes sont non seulement les axiomes d'une *pédagogie de l'appropriation* (Lesne 1984) mais plus généralement, et au-delà, d'une problématique relevant de la recherche en *apprentissage* (Genthon 1993) : ce sont quelques-uns des principes de la Formation qui ne se préoccupe plus exclusivement de l'intégration des savoirs, qui ne survalorise pas la dimension didactique.

2. 2. La didactisation en formation

Car jusqu'à présent et sous des formes variées, la formation est la plupart du temps réduite à l'acquisition de savoirs, que ce soient des techniques, des procédures, des notions organisées ou des attitudes qu'on traite alors comme des savoirs.

Le travail de préparation des formations consiste alors en ce que Chevallard (1985) a décrit sous le terme de "transposition didactique". A ceci près que ce traitement que font subir les formateurs aux contenus de la formation n'est pas évalué : *il est vécu comme naturel*. Le formateur n'est pas conscient des règles qu'il applique au savoir qu'il veut transmettre en formation. De là une "science sans conscience" (Morin 1990 a) qu'on appellera ici "didactisation" et qui consiste à *dérivier* (Vial 1988) de savoirs de référence, émis par des instances reconnues pour avoir le droit de produire des savoirs, vers d'autres savoirs qui seront, eux, des outils de formation.

Ces règles de traitement de l'information que le formateur ne soupçonne même pas mais qu'il pense inévitables, consistent à "dépersonnaliser" les savoirs (on ne dit pas qui les a produits), à les "décontextualiser" (on élimine les conditions socio-historiques dans lesquelles ils sont apparus), à les "désynchroniser" (Drouin 1985) c'est-à-dire, à les segmenter et à les ré-organiser selon les besoins de l'argumentation. Car il s'agit bien, dans ce type de formation didactique, d'argumenter, de convaincre dans un discours où la cohérence, la logique formelle l'emportent sur la scientificité. Il s'agit bien plus que d'une simple perte de sens, d'une *dogmatisation*.

2. 3. L'aversion du pédagogique : déni des praticiens

La didactique a eu besoin pour s'imposer de déprécier la pédagogie. La pédagogie a joué le rôle de repoussoir, provoquant une sorte de ruée vers le pôle didactique. Plus que le désir de faire sérieux (être didacticien est plus présentable qu'être pédagogue), il y a ce mépris plus ou moins avoué pour la pédagogie, lieu de l'action qui engluerait ses acteurs ; lieu du manque (de temps, de contenus, de réflexion, de formation). En somme, l'opposition

Théorie / pratique est vivace et l'antagonisme Didactique / pédagogie est l'un de ses avatars.

En effet, la pédagogie, on n'en parle que pour la transformer ; soit en apportant dans sa hotte de formateur une méthode sensée plus efficace, soit en proposant du haut de sa tour d'Ivoire de chercheur un nouveau regard, soit en voulant la contrôler. La pédagogie, c'est ce que l'on FAIT (et qu'on ne pense pas) et surtout, ce que l'on fait (et MAL), tant qu'on n'est pas passé par une formation, à l'une des sciences-mères de l'éducation et à la recherche ; lesquelles formations donnent, elles, le droit, le pouvoir, ensuite de PARLER didactique .

Territoire occupé de façon plus ou moins terroriste, la pédagogie est un espace sous contrôle. Au mieux le pédagogue est "pris en compte" : soit on utilise sa place institutionnelle en la réduisant à une place fonctionnelle (celle d'une courroie de transmission des connaissances) et alors le poste de formateur est considéré, mais pas son épaisseur singulière, ni son pouvoir de décision, sinon comme biais, quantité négligeable à neutraliser ; soit on lui demande des comptes : "Transmettez-vous bien la didactique ? Vos papiers ! "

Au pire enfin, le formateur est perçu comme transparent, considéré comme un transparent sur lequel est écrit le texte didactique, l'appareil projecteur étant l'institution (Vial 1988). Dans tous les cas, la situation d'enseignement est occultée au profit d'une situation (enfin purement) didactique. Les experts du savoir peuvent investir le champ de la formation.

Dans ce contexte, le Pédagogue est un abusé (qui croit aux méthodes) ou pire : qui ne croit qu'en UNE méthode et en parle dans l'absolu "coupant les liens avec l'histoire et la singularité" (Gillet 1987, p.177), participant ou victime du "discours théorique et normatif" (idem p.170).

Il y a à s'interroger sur la participation de la *didactique générale* (Moyné & Barlow 1990, p.152) à ces images, ainsi que celle d'une certaine didactique disciplinaire au service de l'idéologie de l'innovation pour qui "le projet politique et social précède le projet éducatif" (Gillet 1987, p.173). De même, le discours de *la didactique rationnelle* (Not 1987), dans quelle mesure participe-t-il de "l'impérialisme épistémologique d'une science ou d'une autre, dans la situation pédagogique " ? (Gillet 1987, p.156). En somme, il serait utile de se demander comment les acteurs vivent ce "parti de placer la pédagogie sous prescription scientifique, avec le statut de science appliquée" (Gillet 1987, p.126).

En face de ces images du pédagogue qu'on plaque sur le formateur, l'autre image non moins porteuse de représentations négatives : l'artiste, artiste de la relation humaine, plus ou moins doué, qui crée une chose brute dont on ne peut immédiatement reconnaître la valeur ; que des experts (ces "dernier avatars de l'éternel conseil" : Gillet 1987, p.206 — ici, les didacticiens) évalueront, authentifieront ou rejetteront. Pour qu'il y ait expertise, encore faut-il que la chose soit durable, vendable, qu'il y ait des traces. L'image de l'enseignant doué, artiste, repose en plus sur une idée anachronique de l'artiste : ainsi l'éphémère, (le strict équivalent des installations si prisées dans l'art contemporain), les dispositifs d'enseignement sans traces, — mais qui sait ? peut-être intéressants — se dissolvent dans le non-intérêt général, le déni. N'existe que ce dont on peut rendre compte... Les formateurs eux-mêmes ont fini par croire que l'improvisation était impossible, honteuse.

Gillet montre les aléas et la persistance de ce discrédit de l'action singulière et irréversible des situations éducatives, dont au contraire, l'acceptation poserait les bases d'"une pédagogie". La majorité des didacticiens qui se veulent scientifiques, qui revendiquent un poste professionnel de didacticien, semblent être aveu-

gée... par l'approche scientiste des faits d'éducation et se trouver dans "l'impossibilité de prendre en compte le jaillissement singulier de l'intentionnel, autrement dit, le sujet agissant en éducation".

Sans accuser, bien entendu, une quelconque intention de la didactique, force est de constater que la posture de didacticien a besoin encore aujourd'hui, pour se constituer, de dévaloriser le poste de pédagogue, il ne s'agit que d'un mécanisme de fonctionnement idéologique ; toute posture n'est-elle pas aussi une posture ? (Ardoino 1990). La pédagogie, insaisissable science en actes, résiste aux tentatives de travail de recherche. Pourtant, ailleurs, l'art de la danse ou de la mise en scène s'étudie... Ceci ne devrait pas empêcher la reconnaissance de la pédagogie comme une dimension de la pratique de formation.

2. 4. De la pédagogie quand même

Pour conceptualiser les pratiques de formation, comment situer la pédagogie sans la définir par une réduction aux "techniques de transmission des connaissances" ? (Gillet 1987, p.250). Un ordre de la décision *opératoire*, la gestion de l'espace et du temps *contraints* par les conditions de réalisation des actions éducatives (conditions matérielles : la durée, la qualité du lieu, les règles de vie "relationnelles et affectives", comme il est usuel de dire, pour désigner d'ailleurs on ne sait trop quoi : l'intuitif, le social...).

Or, ceux qui occupent le poste de praticien de la formation aujourd'hui ne disposent d'aucune langue reconnue. Un enseignant parlant sa pratique n'a pas d'audience. Un pédagogue, un formateur d'adultes, s'il veut être écouté, doit apprendre la langue officielle de la didactique ou des sciences-mères (psychologie, sociologie...). Pourtant, les faits d'éducation sont aussi une pratique dont on aurait tout intérêt à supposer, par respect au moins, qu'elle est

compatible, voire déjà porteuse d'une *praxis* (Imbert 1985) ; à l'envisager toujours comme un projet éducatif susceptible d'être parlé.

Alors, le terme de "pédagogie" devient une façon de nommer *la dimension opératoire de la formation* : la mise en forme, mise en scène adaptée à un public particulier, à une situation particulière, entre autres d'un référént didactique préexistant (le ou les modèles dictant les contenus de la formation et leur ordonnancement). C'est ce que Hameline (1976) désignait sous le terme de "logique de mise en oeuvre".

Encore qu'on ait à distinguer deux éléments sous ce qui est désigné chez Hameline par "constitution du référentiel de la formation". D'une part le travail d'actualisation, et donc d'ordonnement des contenus de formation qui relève du traitement didactique, (ce que Hameline nommait "logique de construction des corps de savoir"). Et d'autre part, le choix des modalités de travail dans la formation (en groupe, seul, en dyades...) qui relève de la mise en oeuvre pédagogique, si on n'y fait référence qu'aux conditions de réalisation de la formation, sans faire le lien explicite avec le savoir en jeu. Ainsi, faire travailler en groupe parce qu'un savoir précis semble le nécessiter est un choix didactique, alors que choisir le même travail de groupe pour faire que les formés communiquent et se soudent comme groupe ; privilégier "le relationnel" parce que dans l'économie du temps et de l'espace de la formation, dans le tempo de la formation, compte tenu du temps de formation alloué, il semble bon qu'à ce moment-là les formés travaillent ensemble et que le formateur s'efface, relève de la pédagogie. En ce sens la "logique d'exposition" (Hameline 1976) est incluse dans la logique de mise en oeuvre, c'est le choix du canal de communication.

La dimension pédagogique réside alors seulement dans *la mise en circulation* du référentiel didactique dans la formation par un modèle de communication, d'échange (négociatif, bien davantage

que de transmission") dont les principes sont aussi indépendants de ce public. A la limite, on ne voit pas plus de différences, à ce niveau pédagogique, entre des élèves de collège et des élèves-instituteurs qu'entre deux générations d'élèves-instituteurs : l'adaptation étant un principe de *la communication*, la pédagogie comme espace de décisions dans l'instant, en fonction des réactions du public, est présente dans toute formation, y compris celle des adultes.

3. L'apprentissage provoqué

Qu'on change le mot et qu'on l'appelle andragogie, ne change pas l'analyse et l'évaluation qu'on en peut faire *avec les mêmes outils* (l'analyse par objectifs a bien les mêmes prétentions, elle est utilisable indépendamment du public formé). Les contenus de la grille de lecture des situations de formation ne seront évidemment pas les mêmes selon l'âge du public, l'institution commanditaire et le projet d'instruction ou d'éducation affiché, mais le référent, l'ensemble des principes organisateurs de la formation permettant de construire ces grilles de lecture peut être identique. Ainsi même un outil comme le dispositif de formation peut faciliter l'auto-évaluation.

3.1. L'imaginaire du dispositif

Le mot dispositif fait peur. Essayons de comprendre pourquoi en faisant un bilan sémantique du mot.

D'abord, dispositif appartient au vocabulaire juridique : la signification "dénoncé final après un jugement" donne l'idée d'un arrêt une fois pour toute valable, de l'ordre à exécuter, d'une marche à suivre dûment réfléchie, pesée, contraignante parce qu'indiscutable. D'où l'idée d'une production bien ordonnée dont le schéma sera mécaniquement suivi, dans un guidage serré. Les formateurs, et tout particulièrement les enseignants, reçoivent

cette idée d'arrangement, d'agencement qu'il faudrait suivre comme un enfermement.

C'est ce qu'on retrouve dans le domaine technique où le dispositif désigne la "manière dont sont disposées les pièces d'un appareil". Il va sans dire que cette manière est forcément la bonne pour que l'appareil fonctionne au mieux. C'est le fonctionnement de tous les modèles et de tous les *systèmes d'idées* jusqu'à aujourd'hui (cf. Morin, E. Tome 4). Tout dispositif alors se fait passer pour le meilleur qui soit, ainsi du "dispositif de sécurité" avec l'idée d'une réponse adéquate à un problème. Ici, tout dispositif est un "dispositif de contrôle", en ce sens d'abord qu'il est contrôlé pour assurer l'exercice de la fonction souhaitée pour l'appareil en question : l'agencement proposé dans le mécanisme a été mûrement réfléchi, vérifié, testé pour obtenir à moindre coût le meilleur effet. Ensuite, le dispositif est ce par quoi on contrôle la bonne marche de l'appareil : agir sur le dispositif (cette signification est tout à fait proche de celle de "système de pilotage" de la systémie) est le meilleur moyen pour améliorer (ou détriquer) l'ensemble de l'appareil. Il est le cœur, la substance ou l'essence de la chose : son mécanisme central. Ces deux significations se retrouvent dans les discours méthodologiques des recherches inspirées par l'expérimentalisme sous le terme de "dispositif de recherche".

A quoi s'ajoute cette volonté d'optimiser le fonctionnement qui est aussi présente dans le troisième domaine couvert par le mot "dispositif" : l'armée, le militaire. Ici, le dispositif est "l'ensemble des moyens disposés selon un plan" : le dispositif d'attaque, le dispositif de défense. On retrouve l'idée d'une préparation minutieuse : rien n'est plus éloigné du dispositif que le hasard ou l'imprévu. Et on accentue sur l'effet voulu : le dispositif est un algorithme qui se veut efficace pour obtenir un but, atteindre un objectif, c'est à dire le détruire. On va importer cette signification dans la pensée par objectifs. Le dispositif serait donc un

ensemble cohérent de moyens rationnellement organisés pour obtenir ce qu'on veut de l'autre.

C'est donc un mot qui connote la Loi, le Père, l'obéissance, la norme : le contrôle. Avec l'idée d'une stratégie en vue d'obtenir un effet, d'où le côté calculateur : c'est contre quelque chose pour gagner autre chose. De là à penser que le dispositif se sert de l'autre comme d'un moyen, il n'est pas loin. Il se situe dans le schéma moyens-fins. L'étymologie (du latin dispositus, qui pré-pare) incite à recevoir l'idée d'une machinerie montée pour obtenir quelque chose. Le dispositif est régi par le critère de cohérence, il est agrégé au paradigme mécaniciste.

Evidemment, une sémantique pareille ne peut que faire peur aux formateurs humanistes, qui ont plus ou moins honte d'être le manipulateur des conditions de l'apprentissage de l'autre, et qui survvalorisent la *praxis* sur la *poïésis* (Cf. Imbert). Il y a dans dispositif l'idée de donner à voir comment agencer les conditions pour que le formé soit obligé d'apprendre.

C'est bien cette idée d'agencement qu'il faudrait suivre, d'algorithme à respecter, qui fait peur, avec ses arrière-fonds de contrôle enfermant. L'idée que la relation humaine puisse être réduite à des pièces jouant entre elles, à des engrenages, des leviers et des écrous, tenons et mortaises ... Ne voir dans la relation éducative que des *effets de forces* s'enclenchant les unes sur les résultats des autres, dans une série fixe de causalités en cascades, ne peut satisfaire. L'éducation n'est pas réductible à l'arrangement des parties d'un mécanisme, efficace et rentable : le droit chemin, le bon plan, la notice de montage d'une machine.

C'est l'idée enfin d'une machination que ce plan impliquerait, supposerait une rouerie, un calcul plus ou moins dissimulé, voire foncièrement malhonnête. Car le bon plan (et le dispositif appartient à la même famille que "la disposition" qui vient du latin dispositio, le fait de mettre dans un certain ordre, la distribution)

est donné comme bon en vue d'obtenir un effet voulu : il relève *d'une stratégie* sur ou contre autre chose de plus ou moins disqualifiée. Le dispositif se "monte" pour gagner, ensuite, sur le terrain. Or, avoir des stratégies est souvent assimilé à "être calculateur", retors, sournois, être manipulateur. L'idée de fourberie encore plus que celle de trahison n'est pas loin...

Le dispositif est une suite ordonnée d'actes prévus décidés en toute lucidité, pour réussir : c'est une anticipation pour remporter la partie (ainsi, le verbe dérivé du même étymon : "disposer" qui veut d'abord dire "décider de" et ensuite "disposer quelqu'un à, le préparer à"). Une décision qui se sert de l'autre comme d'un moyen et c'est la troisième signification du verbe disposer. "Disposer de quelqu'un" : user, aliéner, abuser de) : c'est mijoter quelque chose qu'on veut obtenir. C'est donc prévoir des rôles à tenir, des buts à atteindre, dans le schéma moyen-fin, des chemins pour y arriver qui soient les plus courts possibles (le dispositif implique aussi un combat contre le temps qui passe).

Le structuralisme entendu comme la mise à jour de mécanismes transformant de l'information en vue de remplir une fonction a toujours provoqué une levée de boucliers d'une partie non négligeable de praticiens de l'éducation. Que l'individu vienne remplir la structure et soit interchangeable avec d'autres individus de sa catégorie ; qu'on puisse exhiber des invariants hors du temps, universels, sans tenir compte des particularités des acteurs est encore aujourd'hui un scandale pour tous ceux pour qui la relation éducative de sujet à sujet est essentielle.

Le dispositif c'est donc l'ensemble des moyens que se donne un organisateur rationnel pour obtenir ce qu'il veut de l'autre, à la place de l'autre : il est entendu comme un outil de la fabrication (Imbert 1985).

2. La peur du conditionnement

La sémantique du mot dispositif nous ramènerait donc aux théories du conditionnement. En apprentissage, les théories du conditionnement ont été décriées, parce qu'elle seraient manipulatives. Alors comme se plaisait à le dire Michèle Genthon, il est nécessaire d'affirmer qu'il n'y a d'apprentissage que dans un certain conditionnement. Tout dépend ce qu'on entend par apprentissage et par conditionnement.

Si bien sûr on a l'image — et cette image participe des mécanismes du rêve, c'est une contamination entre les expériences de Skinner et de Pavlov (cf. Berbaum, 1984) — du rat de laboratoire qui apprend à appuyer sur la pédale quand retentit la sonnerie pour obtenir une boulette de nourriture et qui continue ensuite à saliver quand la sonnerie se fait entendre, même s'il n'y a pas de nourriture : il a associé sonnerie et alimentation, on dit qu'il a appris. En fait, il a acquis une relation et ceci peut choquer ceux qui pensent que nous ne sommes pas des rats — et l'essentiel du projet d'éducation est là. Il se trouve que nous répondons à certains signaux de façon dite automatique, c'est-à-dire intériorisée. Mais, pour compléter la comparaison, il faudrait ajouter ce que pense le rat quand il appuie sur la pédale (car le rat que nous sommes, nous humains, dans ce cas là, pense). Le rat en question dit à son collègue rat : "Tu as vu ! on l'a bien conditionné, le chercheur : chaque fois qu'on appuie sur la pédale, il nous donne une boulette !". On aurait une vision plus complète de ce qui se passe avec l'humain. L'homme n'est pas un passif conditionné, il participe aussi du conditionnement, dans une relation toujours ambiguë où chacun croit conditionner l'autre. Et ce n'est pas une question d'intention ou de volonté. Les signaux s'acquièrent, le savoir s'apprend, de même que l'apprentissage n'est pas l'Apprendre (Vial 1993), l'appris aujourd'hui n'a pas à être réduit à une mécanique de l'acquisition.

Mais les théories du conditionnement peuvent être reformulées

à la lumière de ce qu'on sait de la relation humaine pour comprendre non plus la reproduction de gestes identiques mais pour comprendre le partage, la mise en circulation, l'échange d'éléments culturels (qui contribuent à former du sens). Le savoir, dont la formation s'occupe, n'est pas assimilable à cette réponse. Le savoir ne peut pas être conçu comme s'arrêtant à la transmission pour la restitution à l'identique. Le savoir ne participe pas du même apprentissage que le réflexe conditionné car le savoir, qu'on le veuille ou non, est approprié, transformé par celui qui se construit, avec, un monde. L'essentiel du savoir, et même le savoir encyclopédique (les dates des batailles, la table de multiplication, le poème d'Eluard...) est recontextualisé par celui qui apprend. L'apprentissage est social (Bandura 1980) et il participe de l'élaboration "d'une pluralité de mondes" ; la formule est de Affergan (1997).

Cela implique donc que plus le savoir importe au sujet, moins il est restituable. L'indicateur de la réussite d'un apprentissage n'est pas la récitation du texte du savoir. La mémorisation ne dit rien de l'appris. Distinguons l'acquis et l'appris. L'apprentissage ne se réduit pas à l'acquisition restituable, mémorisée de savoirs dits encyclopédiques. Rencontrant le savoir, j'élargis mes champs de signification (Genthon 1990), tout objet appris prend du sens — ou fait sens — dans la personne. Le savoir est construit par la personne en même temps que la personne se construit avec ce savoir. C'est pourquoi, au contraire de la signification, le sens ne se donne pas, il s'élabore. La formation n'est pas imprégnation du savoir sur la personne passive. L'apprentissage n'est pas l'empreinte, le moulage. On a affaire à un processus en boucle récursive qui lie le savoir à l'apprenant et qui lie aussi celui qui apporte le savoir à celui qui le comprend, les deux sont actifs. Le savoir n'est pas

...altère, mais approprié et il altère, il fait changer, on n'apprend pas sans en être changé.

Mais s'il y a conditionnement tout de même, c'est parce que nous nous intéressons à des situations d'apprentissage dites provoquées, au sein d'institutions qui affichent la mission d'apprentissage, dans lesquelles une instance (le formateur) est posée comme *garante* de l'apprentissage. Son devoir est d'assurer que l'apprentissage pourra et a pu avoir lieu. Les situations sont surdétournées par le projet de l'institution : faire apprendre, pour ... devenir citoyen ou pour exercer tel métier, telle fonction sociale etc... Le savoir n'est jamais le but en soi, il est toujours un *passage pour advenir à une forme socialement dessinée, projetée et pourtant toujours imprévue.*

Alors le formateur s'engage à tout faire pour que l'apprentissage ait lieu, la situation devra provoquer de l'apprentissage. Etre garant de, n'est pas être responsable du processus, sinon le formateur croirait que c'est lui qui initie le processus, qu'il l'installe alors que le formateur utilise le processus, se greffe dessus, en agissant sur la situation, en "montant des dispositifs". Il impulse, aide à développer le processus d'apprentissage. L'apprentissage ne dépend pas de lui seul. Le formateur est nécessaire mais non suffisant. Il est celui qui est investi du devoir de dire les apprentissages, de les afficher (et ce n'est pas forcément de les vérifier, de les contrôler mais bien davantage de les communiquer).

Le dispositif est donc dans les mains du formateur (sans oublier que l'enseignant, le cadre d'un service sont ici considérés comme formateurs). C'est son outil en tant que garant de l'apprentissage. Il en est le concepteur. Il fait tout pour mais n'est pas obligé pour autant de se prendre pour celui grâce à qui la chose arrive, car l'auteur de l'apprentissage, c'est le formé. Le formateur maître du dispositif est considéré comme le technicien, l'ingénieur des situations favorables à l'apprentissage.

Le formateur est l'installateur des conditions de l'apprentissage, (Genthon 1990). Le dispositif indique comment, concrètement, sur un cas précis, le formateur s'y prend. Le dispositif, c'est l'environnement, le micro-monde (Paour 1991) dans lequel le formé est mis en demeure d'évoluer, ce qui ne veut pas dire qu'automatiquement le formé va le faire, il a le pouvoir de ne pas le faire. Le responsable n'admet pas la négativité de l'autre parce qu'elle le met en danger, le garant admet mais cela ne l'empêche pas de construire ou, tout au moins, d'élaborer la situation car ce n'est pas parce qu'on impose une situation à quelqu'un que ce quelqu'un va y répondre, la jouer. S'y couler. Ne pas apprendre est toujours possible, le formateur, le garant ne doit jamais l'oublier. Il n'empêche qu'écrire un dispositif, c'est mettre entre parenthèses cette négativité de l'autre et c'est tout faire pour que l'autre apprenne *comme si* l'apprentissage ne dépendait que du dispositif.

3.3. La lecture pédagogique du dispositif de formation

La dimension pédagogique a été utilisée pour lire les dispositifs de formation. Pédagogique est à entendre là avec la signification ordinaire, de sens commun. Pédagogie est alors un fourre tout, un "lieu commun" (Hameline 1997, p.9) qui n'a d'intérêt que par rapport à l'opposition vécue comme naturelle entre le scolaire et la formation d'adultes. On parle de "projet pédagogique" par exemple pour distinguer le projet dans le scolaire (et on ferait mieux alors de parler de projet scolaire) du "projet professionnel" de celui qui suit une formation professionnelle. Le mot pédagogie est donc ici seulement un synonyme de scolaire. C'est une définition peu discriminante, en particulier pour écrire des dispositifs car tout peut devenir pédagogique à partir du moment où c'est fait dans le cadre scolaire. C'est l'impérialisme pédagogique auquel commence à répondre le même impérialisme didactique,

... quand on fait croire que tout ce qui se passe dans une classe n'est que du didactique.

Une raison peut expliquer qu'on parle encore de dispositif "pédagogique" : pour ne pas heurter les praticiens à qui on s'adresse. Le mot pédagogie fait vendre, c'est une accroche éditoriale, concurrencée aujourd'hui par "didactique" : "Où s'arrête l'entreprise didactique ? [...] Les maisons d'édition, elles, ne font pas de détail. Elles ont tranché. Les collections de "didactique" sont sur les présentoirs, l'étiquette fait vendre et le mot pédagogie se fait discret" (Halté 1995). Mais les mêmes "maison d'édition" vendent des contes sous le titre fables, de légendes ou de mythes, bien que les travaux didactiques aient permis de les distinguer... Pédagogique et puis maintenant didactique désignent un public de lecteurs.

Une autre raison, stratégique : pour être entendu des praticiens, et faire oeuvre de médiateur. Si on veut que les praticiens se forment dans leur professionnalité, il faut, paradoxalement, utiliser des approximations de langage. On ne peut tout remettre en question de leur langage du métier. Ecrire pour eux, c'est les amener à appeler différemment ce qu'ils nommaient dans leur métier, pour distinguer des éléments qu'ils amalgamaient. Dans cette littérature médiatique, l'emploi du mot pédagogie est l'indicateur qu'on ne peut pas tout remettre en question de leur langage quotidien, c'est donc une stratégie de communication, pour être lisible des praticiens.

L'expression "dispositif pédagogique" permet donc deux stratégies : l'accroche éditoriale, commerciale par la désignation d'un public et la réassurance des praticiens sur leur langage ordinaire : ne pas tout régenter, quitte à y perdre un peu de "scientificité".

Puis, si on reprend les distinctions entre l'information, le savoir et la connaissance, on peut dire avec Allet (1994, p.6) que "la pédagogie recouvre le domaine de la relation interpersonnelle, so-

ciale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transmission en savoir dans la situation réelle du microsystème de la classe". Encore que didactique et évaluation soient aussi dans cette "relation interpersonnelle" qu'il faudrait alors concevoir non pas comme un "domaine" (et donc un temps spécifique), mais comme un regard spécifique sur, une focalisation, une "dimension" du vécu de formation, une lecture. De même, cette "relation interpersonnelle" n'est pas séparable du "processus interactif" (Allet 1994, p.4) qu'est enseigner (ou, plus généralement, former) : on ne peut isoler le "relationnel" pour l'attribuer au pédagogique, il y a du relationnel en didactique comme en évaluation ; les dimensions de la formation engagent et nécessitent les acteurs et leurs interactions.

Enfin, dire que toutes les dimensions de la formation sont dans un processus de communication qui peut être découpé en trois niveaux : information, savoir et connaissance (Allet 1994, p.9), du plus externe au plus intériorisé par le sujet qui apprend, c'est oublier que la pédagogie ne "s'arrête" pas au savoir : elle concourt comme la didactique et l'évaluation à la connaissance, ce savoir pris par le sujet pour s'y construire. Si l'une des dimensions devait "ne pas aller jusqu'au bout" de ce processus d'apprentissage, pour s'arrêter au savoir, ce serait bien plutôt la didactique que la pédagogie, et encore, certaines didactiques s'en défendent en affichant (mais peut-être n'est-ce qu'une affiche ?) un projet d'apprentissage parlé en termes d'appropriation du savoir par le formé.

La pédagogie s'occuperait donc de la *gestion des contraintes de temps et d'espace de la formation*. Il n'est pas de formation provoquée sans ces contraintes. L'enseignant a un nombre d'heures limité, le formateur d'adultes aussi doit entrer dans un cahier des charges. Cette quantité de temps est calibrée à l'avance, imposée : le formateur exerce des compétences essentielles pour tenir ni trop, ni pas assez, à l'intérieur de ce temps alloué. Cette compétence de

8) ... temps par rapport à ce qu'on y veut faire, commence à faire l'objet d'études et de recherches (Mercier 1992) mais cette compétence paraît trop souvent être livrée à la personnalité de l'enseignant ou du formateur, aux aléas de sa formation personnelle, de son histoire personnelle, sans aucun plan de formation institutionnalisé, ce qui n'est peut-être pas plus mal. Là aussi, il ne s'agit pas de tout rationaliser.

Pourtant, les compétences pédagogiques sont connues, on pourrait donc y former : il s'agit, par exemple, de savoir utiliser un certain type de matériel technique (audiovisuel, etc.), c'est une compétence de base qui n'est pas systématiquement instrumentée.

Une autre compétence relevant du pédagogique est de placer sa voix. Le formateur encore aujourd'hui parle beaucoup et savoir économiser sa voix est indispensable. C'est une dimension du métier sur laquelle le futur formateur n'est que peu alerté.

De même, savoir improviser en réponse à une interrogation lancée par les formés, sans rester coi, ni digresser de telle manière que la majorité du groupe s'ennuierait et perdrait le fil. Savoir réagir à une question.

Savoir orchestrer les prises de parole, empêcher le chahut, le relâchement comportemental ; savoir établir une relation de travail, de coopération, faire de l'animation et de la gestion de groupes...

Il y en a certainement d'autres, comme par exemple savoir prendre des notes et s'en servir sans les lire...

Dans le dispositif, cette dimension de gestion du temps et de l'espace va se parler en terme de contraintes : le nombre d'heures doit être indiqué, le découpage en séquence et en séances, sans tomber dans le minutage des activités. C'est un travers de la lecture pédagogique de se perdre dans le détail, de s'enfermer dans des chronométries jusqu'à l'absurde. Savoir ne pas aller jusqu'au pointillisme.

Donc, indiquer dans le dispositif de formation la dimension pédagogique : le temps que dure chaque étape, les méthodes de travail du groupe : seul, à deux avec un rapporteur... puis les modalités de travail du formé (ce qu'on a appelé les méthodes pédagogiques). Indiquer si on est dans une pédagogie dite différenciée ou par "ateliers tournants", dans une situation frontale, en travail autonome, en travail programmé ou de projet c'est-à-dire de socialisation d'un objet...etc. (Not 1988/1990). Ensuite indiquer les conditions dans lesquelles on met le formé, que le formateur impose, les consignes données : a-t-il le droit de s'aider du dictionnaire, d'un copain ? écrit-il à l'encre, de quel matériel dispose-t-il ? Et d'abord, est-ce en classe ou à la maison ?

Ces choses-là peuvent être communiquées dans le dispositif. Ce sont des cadres pour la gestion : un niveau du dispositif.

4. La Formation, entre éducation et instruction

Il reste à affirmer le refus des valeurs manichéennes accrochées aux termes de *Formation (mélioratif)*/ *Enseignement (péjoratif)* ainsi qu'à ceux d'*Enseignement (péjoratif)* et d'*Apprentissage (mélioratif)*. Cette axiologie simpliste ne sert qu'un projet de transformation qui ne s'embarrasse pas de savoir si effectivement le terrain est aussi mauvais qu'il le suppose.

Il paraît plus efficace, y compris dans la volonté de promouvoir le changement, de considérer l'enseignant, par exemple, comme une des figures du formateur et l'enseignement comme une forme particulière de la formation, cadrée dans une institution précise (et dont les actes seront influencés par cette institution).

En revanche, il y a bien une dichotomie entre l'Instruction qui vise en priorité à faire acquérir le savoir et l'Éducation dépassant l'inculcation du savoir pour viser "le développement maximum de la personnalité de chacun et au plus haut niveau de ses possibilités" dans "une école qui ne serait pas seulement celle du savoir,

mais aussi celle du savoir-faire utilisable, mobilisable pour l'action, sans lequel le savoir n'est rien, pour aboutir enfin à ce qu'on appelle maintenant le savoir-être comme couronnement de la formation humaine" (Gloton 1977, p.12).

Cette opposition n'est pas une simple affaire de valeurs qu'on pourrait laisser au choix du formateur, elle désigne deux projets de formation qui sont à la fois antagonistes et complémentaires. L'enseignant, par exemple, n'a pas à choisir : les Orientations Officielles lui enjoignent de réaliser le *double projet* d'instruire et d'éduquer, c'est bien l'une des données qui font de son métier une aventure.

Or "aujourd'hui, on forme, on instruit, on enseigne, on n'éduque plus réellement" car "dans notre société, les valeurs sont hiérarchisées dans le sens d'un axe privilégié au sommet duquel l'intellectuel prédomine. L'éducation s'y trouve rétrécie aux dimensions de l'instruction" (Ardoino 1978, p.49).

Donc, si la formation est une matrice de fonctionnement, on doit pouvoir arriver à articuler dans des champs différents la même conception de l'auto-évaluation. Le désir d'instrumenter l'auto-évaluation, d'en faire un objet d'apprentissage, s'inscrit dans ce double projet de formation. L'auto-évaluation tient ici ses enjeux politiques et sociaux.

4. 1. La formation, une affaire de sujets

Le sujet ici se définit dans le champ d'action de la formation et n'est ni à réduire au "mental", à une cognition computationnelle, ni à confondre avec la totalité de la personnalité de celui qu'on forme (il ne s'agit pas de la personne). Parler d'élève, c'est réduire le sujet à un rôle institutionnel ; parler d'enfant, c'est encaster le sujet dans un programme de développement confondu avec le lien parental ; parler de personne, c'est déborder le sujet dans une métaphysique. La notion de sujet (référée à la psychanalyse — et

qui s'utilise aussi bien pour le formé que pour le formateur) permet de passer de la technique de transmission de savoirs (qui réduit l'autre à un élève ou à un enfant) à l'*appropriation des situations de communication de ces savoirs*. C'est-à-dire que les rapports entre les contenus et la présentation (ou mieux : les mises en situation, la mise en circulation) de ces contenus, ne seront jamais univoques, transparents et insignifiants, parce qu'ils sont portés par des êtres humains, des sujets opaques, divisés, non-un.

Cette conception du sujet est compatible avec le sujet systémique modélisé comme un "inter" et non plus un "intra", constitué des interinfluences avec les autres sujets, "parlêtre" plastique, en devenir, dans un milieu qui n'est plus un dehors du système (Lerbet 1991).

4. 2. La formation considérée comme un projet

La formation délibérément considérée comme un projet habité par des sujets et comportant deux visées contradictoires, antagonistes mais complémentaires peut alors être conçue comme un "complexe" (Morin, *La méthode*, 1981/1991). C'est-à-dire qu'on se permet ici de faire le pari que pour comprendre cet "objet" (en fait un sujet-objet-projet), il est nécessaire d'élargir la raison "à ce qui excède et précède la raison" (Merleau Ponty 1960). Au lieu de chercher à réduire l'objet pour le mieux maîtriser, on aura le projet d'articuler les parties antagonistes et complémentaires qu'il comporte. C'est donc bien le regard sur l'objet (et pas seulement le regardant, mais les liens regardant-objet regardé) qui, complexe, privilégie le *phénomène* considéré comme un construit social et refuse ipso facto de le traiter en *fait naturel*.

Le désarroi, des enseignants par exemple, dont on a fait des succès de librairie, prend un autre sens. Il n'est plus un avatar de l'histoire qui serait en décadence ou la conséquence d'une mauvaise formation. Il est bien davantage le reflet de personnes ayant

à agir dans une situation comportant de l'*incohérence*, alors que tout les a préparés à privilégier l'unité. Comment peut-on espérer assumer des situations de formation tant que la contradiction est prise, à l'évidence, pour un signe de la malformation ?

Non que la formation pourrait permettre de réduire ces contradictions en plaquant de la cohérence là où il ne peut y en avoir qu'en mutilant le projet de sa moitié. Mais la formation pourrait assurer suffisamment les formateurs pour qu'ils puissent vivre des situations d'écartèlement, des situations d'alternative impossible, que certains continuent à appeler "paradoxes", non pas pour supprimer la souffrance qu'ils y accrochent mais en atténuant cette souffrance qui vient d'abord chez eux d'une armature intellectuelle ne leur permettant pas d'évoluer dans un objet bifide, dont les parties sont conflictuelles. Réapproprioiser la contradiction comme marque du projet devient une nécessité. Il s'agit avant tout de promouvoir et de faciliter un travail sur soi, sur l'imaginaire toujours ambivalent pour pouvoir "penser l'hétérogène" (Ardoino & De Perreit 1998). Ce travail commencé dans la formation des formateurs et qui est l'expression du processus de professionnalisation, leur permettrait d'assumer les antagonismes et de construire dans leurs dispositifs de formation de la pertinence aux pratiques sociales, au lieu de s'obnubiler sur la seule cohérence des actions. Ce livre veut contribuer à cette émancipation.

CHAPITRE II

DE LA PENSÉE PAR OBJECTIFS A LA PENSÉE PAR PROJETS

1. Une pédagogie de l'acquisition

La réduction comportementale de laquelle participe, il a bien fallu le reconnaître, la technologie des objectifs, ne satisfait plus personne. "Tous les objectifs d'un programme de formation ne peuvent être spécifiés à l'avance" (Tochon 1990, p.163) : ôtons le "à l'avance", car "après" non plus et "pendant", encore moins. Comme le dit Ardoino (1986), la pédagogie par objectifs est "déjà quelque peu obsolète", peut-être parce que "l'entrée par les objectifs pousse à son point extrême la logique d'une *pédagogie des acquisitions*" (Ferry 1983, p.68).

Ainsi l'enseignement des disciplines autrefois regroupées sous le terme des Arts et Lettres, et parmi elles la discipline Français, résiste à la mise en objectifs. Si on sort des représentations ordinaires de l'enseignement du Français réduit à la maîtrise de la langue du même nom, et qu'on essaie de comprendre ce qui se fait, par exemple en collège, la situation semble fluctuante, désordonnée. C'est dire que la logique de cette discipline est résolument une *dynamique de synthèse*, c'est bien pourquoi la théorie des objectifs, pratique d'analyse s'il en est, ne peut l'appréhender.

On ne peut construire une progression en Français qui ait quelque chance d'exploiter la richesse de cette discipline en répétant de la sixième à la troisième la même grille d'objectifs où seuls les contenus évolueraient : "l'analyse par objectifs usuelle ne permet pas de tenir compte de la complexité de la situation pédagogique

que. ... la fois trop précise puisqu'elle limite la créativité en prédominant le cheminement cognitif, trop floue dans ses principes de progression et trop linéaire pour proposer des situations de résolution de problème occasionnant le développement de stratégies de niveau supérieur, tant cognitives que socio-affectives." (Tochon 1990, p.34).

1. 1. Trop de référents disciplinaires

Le Français, mais ce n'est pas la seule discipline enseignée dans ce cas, est une discipline multi-référencée : plusieurs référents théoriques s'y côtoient et sont disponibles (Rivara 1987), ce qui est source de conflits sans doute, de désordre, mais en même temps de variété, de richesse. Aussi le découpage en objectifs généraux, intermédiaires et opérationnels même assortis de critères de réussite, n'a pu s'imposer en Français qu'au risque d'une simplification abusive.

D'abord parce que les objets véhiculés dans une séquence de Français sont en nombre imposant mais aussi parce que c'est *leurs connexions* qui leur donnent sens, comme dans toute logique de synthèse, et non leur nature. Or l'analyse par objectifs passe à côté de ces rapports d'influences dynamiques que les contenus construisent. Parce qu'elle est une pensée naturante, la pensée par objectifs est inapte à rendre compte des interrelations entre les acteurs, ni entre les objets de savoir.

Dans ce contexte, la pratique de l'analyse par objectifs semble illusoire, tout objet pouvant se faire passer pour un objectif *sans que l'essentiel puisse être nommé* parce qu'il est *une combinatoire* et que l'analyse par objectifs, voulant la déployer, n'arrive qu'à la réduire et lui ôter son sens. "L'opérationnalisation magérienne conduit à atomiser l'enseignement et privilégie les objectifs de niveau inférieur. Les séquences, telles qu'elles sont proposées dans la théorie néo-behavioriste, masquent sous l'apparente rigueur d'une linéari-

té du simple au complexe l'empirisme nécessaire de l'enseignant qui reste seul juge des choix épistémologiquement adéquats dans sa discipline. La linéarité de ce système fermé est peu praticable en classe, sinon au détriment de l'adaptation indispensable aux apprenants, et, en classe de Français, aux objectifs d'expression" (Tochon 1990, p.164). On ne peut que souscrire à l'essentiel de cette citation, notamment en ce qui concerne *l'atomisation didactique*, mais c'est parce que, en classe de Français, on privilégie les reinvestissements des acquis, conformément aux Instructions Officielles. Une autre orientation didactique, avec un autre traitement des contenus livrés aux enseignants sous forme de manuels découpés en chapitres linéaires, (comme en biologie ou en physique) contenant des notions soit disant graduées du plus simple au complexe (quels que soient les critères de la simplicité qu'on utilise), ne favoriserait pas l'affranchissement de l'analyse par objectifs.

Si on peut si facilement refuser *la mise en décomposition par objectifs*, c'est parce que l'histoire, la culture de la discipline Français le permet, parce qu'il n'y a pas eu de didacticien suffisamment institutionnalisé pour imposer une linéarisation des contenus, avec laquelle alors il faudrait bien faire. C'est aussi grâce aux représentations de flou artistique, de culture, attachées à une discipline à laquelle le consensus social reconnaît une résistance à la rationalisation. Ainsi cet "empirisme nécessaire de l'enseignant" (et à tout formateur) dont parle Tochon, est-il plus facile à concevoir quand le savoir n'est pas rigidifié en savoir absolument vrai, dit "scientifique". L'enseignant, par exemple, n'est pas dans toutes les disciplines "juge des choix épistémologiquement adéquats dans sa discipline". L'opposition entre didactiques des Sciences et didactiques des Arts et Belles Lettres est encore féconde. En effet, les disciplines dites scientifiques ne sont pas linéaires par nature, mais cette linéarisation (qui est donnée aux enseignants par les didacticiens comme une évidence) est bien davantage une pseudo-

simples, qui veut favoriser l'acquisition des notions mais court le risque en imposant un référentiel, d'aplâtr le désir d'apprendre. Alors que la discipline Française, comme les autres disciplines de l'ensemble "lettres", est donnée dans une combinatoire. L'enseignant (comme l'élève) y est celui qui en définitive porte *les valeurs* qui lui permettront de faire des choix, si besoin est, de hiérarchiser les modèles existants pour construire son propre référentiel.

Or, c'est bien parce que la didactique du Français, par exemple, parle à plusieurs voix, que l'enseignant de Français peut remettre en question l'ordonnance rationnelle des objets de sa discipline. La multi-référentialité didactique (l'existence simultanément de plusieurs référents didactiques *pour aborder le même objet*) permet (et rend nécessaire) "l'adaptation indispensable" aux élèves que l'on a avec soi. Une situation si compliquée ne pouvait que provoquer des tentatives de réunification. Il s'agit d'un processus de simplification par unification sous un concept intégrateur : la fonctionnalité par les objectifs et aujourd'hui encore, la pédagogie de projet. On veut organiser la discipline, remettre de l'ordre pour pallier l'insupportable constat que "dans une classe de Français, il peut se passer *tout et n'importe quoi*" (Halté & Petitjean 1980, p.20).

1. 2. La pédagogie "de projet" comme tentative d'unification des disciplines

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.

Il existe des comptes rendus de ces expériences et l'un d'entre eux est exemplaire 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 1986) : des situations qui résistent et nécessitent un travail, des contradictions.

La pédagogie dite de projet, en fait une pédagogie de la production sociale, est un dispositif construit sur un seul principe organisateur : la circulation des produits : "le travail en projet dont on connaît les postulats : le groupe d'élèves est centré sur un projet de production, les apprentissages sont régulés par la dynamique du travail en cours et le produit réalisé est destiné à d'autres personnes qu'aux seuls membres du groupe" (Masseron 1986, p.16).

Il s'agit bien de pédagogie, puisqu'on gère les conditions de réalisation de la classe. Mais 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*. Le

projet "escamoté" 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 fonctionnaliste 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 tâche peut cacher le projet. Fabriquer un produit n'implique pas d'être en projet. C'est davantage une pédagogie de la fabrication, que du 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. Or, penser par projets 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. L'utilité du projet (appelée "authenticité") devrait (magiquement) donner l'appétit de le réaliser.

Alors le problème est qu'on ne sait plus s'il s'agit d'un projet didactique ou d'une méthode pédagogique, une façon d'organiser les contenus ou une mise en scène pour (tout simplement) motiver l'élève en socialisant les produits ?

Ainsi quand on dit : "L'enseignant a intérêt, par exemple, à travailler le portrait (description du personnage dans le récit) non seulement dans l'écriture, mais encore dans la lecture et l'expression orale. *L'enseignement gagne en homogénéité*, et l'approche transversale des contenus d'une modalité à l'autre, développe des démarches de pensée. On obtient *un outil de motivation supplémentaire* pour l'apprenant en faisant converger ces démarches en un fonctionnement socio-affectif ou expressif. Les démarches convergent en structurant une "compétence", du portrait par exemple" (Tochon 1990, p.38), on entend, outre la volonté d'homogénéiser la discipline par l'utilisation du "écrire-lire-parler" pour entraîner à la même tâche, l'assimilation d'une "compétence" à un projet (quelle différence ?). Qui plus est, le projet est en même temps défini par la convergence d'exercices, de procédures : c'est alors un programme et non pas un projet.

L'utilisation du terme de projet pour désigner un ensemble de micro-tâches orientées vers une "compétence finale" assimilée à une tâche plus "large" : un objectif de maîtrise comme "rédiger un portrait", ne garantit pas qu'on soit sorti du découpage d'objectifs généraux en objectifs opérationnels, de ce "taylorisme pédagogique" (Grootaers & Tilman 1986). *Le projet ici n'est qu'une mise en forme pédagogique, un travail pédagogique sur les conditions de manipulation des notions pour obtenir la "motivation" de l'élève, c'est-à-dire son "adhésion" à un projet que le formateur lui impose — habilement, croit-il.*

Ensuite, on se demande comment le fait de mettre ensemble peut suffire à établir "un projet d'ensemble qui donne une signification aux contenus développés" et par quel tour de passe-passe "l'élève ne les assimile pas dans l'abstrait, mais il comprend immédiatement leur utilité et leur finalité" (Tochon 1990, p.46), car cette convergence est un programme organisé selon la seule juxtaposition des micro-tâches sensées aboutir à la compétence finale,

alors le projet, perdant sa dimension imaginaire, risque de se réduire à un programme et de rétrécir son champ de signification à l'énoncé de critères d'évaluation" (Ferry 1983, p.68).

Enfin, on se demande à quoi ce dispositif peut être pertinent, sinon à l'acquisition de contenus qu'on aurait de toute manière imposés. *La pédagogie de projet est organisée sur un principe tautologique : c'est un projet parce que diverses activités convergent, elles convergent parce qu'elles constituent, en les additionnant, un projet.*

Où est passé l'évaluation ? Où sont les valeurs pour ceux qui sont pris dans le travail en projet ? Où est le sens, dans les tâches de production proposées ? Mettre en circulation "réelle" les produits suffit-il ? Le travail en projet peut-il éviter la substitution du produit à l'interrogation sur son sens ?

"Le centrage sur la production n'implique nullement que s'insèrent des rapports sociaux positifs. Il suffit que l'attention au produit l'emporte sur l'attention au processus, que la différence des points de vue ne soit pas gérée, que la production dominée l'emporte sur la production dominante, pour que l'organisation du travail dérive vers une recherche de la productivité" (Halté 1985, p.131) : rien ne permet aujourd'hui aux formateurs d'éviter ces "dérives".

1. 3. La gestion survvalorisée, une survivance de la pédagogie par objectifs

En fait, cette pédagogie dite "de projet" est la suite logique de la Pédagogie Par Objectifs (PPO), laquelle, après avoir dominé le milieu de la formation des enseignants et après avoir joué le rôle d'une langue universelle, 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'aide à l'orientation dans la tâche à réaliser, la pédagogie des ob-

jectifs tombe en désuétude mais survit, renouvelée, dans la pédagogie de projet.

D'autant plus que les enseignants formés dans ce qu'il faut alors appeler *la pensée par objectifs* (Delormes 1986, p.5/6) 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. Cette *vision de gestionnaire* (Gillet 1986) de ce fonctionnalisme, ce *désir de maîtrise* des actes rend toujours prioritaire le programme à accomplir au détriment de l'épaisseur singulière des personnes et de leurs errances, au détriment de la construction de soi dans la *praxis*, dans l'action qui serait assumée parce qu'orientée par — justement — un projet...

Il ne faudrait pas comprendre, dans ce qui précède, que l'Éducation Nationale fait n'importe quoi et que, encore une fois, elle a fait ce qu'il ne fallait pas faire. Au contraire, comme souvent, 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 éviter ensuite de recommencer à inventer la roue.

1. 4. Le dispositif de formation dans la "technologie éducative"

L'expression, technologie éducative, aujourd'hui savoureuse (parce qu'enfin on y voit un oxymore) est de G. De Landsheere, (1982, p.301/314). Il s'agit de "la définition opérationnelle des objectifs", du "design pédagogique" (p.312) : "la rigueur croissante apportée à la pratique éducative, la technologie, le design ne seront desséchants que pour les pédagogues déjà desséchés..." (p.313). Soit, c'est expéditif.

Le dispositif de formation est ici un plan de ce qui doit être fait. Il est orienté par l'objet de l'apprentissage. Objet de l'apprentissage désigne ici la façon qu'on a de parler ce qui est donné à apprendre

au fait que l'objet fabriqué (ou le projet mis en actes) par la fonction de la structure. Si le dispositif est apprentissage, il s'agit de nommer par tel dispositif précis l'apprentissage qui est visé.

Cet objet à apprendre est couramment désigné par le terme *d'objectif*. Ce terme s'est tellement banalisé qu'on ne soupçonne même plus qu'on s'inscrit en l'employant dans un projet de rationalisation des pratiques (peut-être par ignorance, aujourd'hui, des grands textes fondateurs de ce modèle de pensée, ceux de De Landsheere (1982) et de Hameline (1979/1976). Rationalisation, dans une perspective technicienne dont l'indicateur est la référence à des taxonomies d'objectifs. Le modèle structuraliste s'est fort bien accommodé du modèle de la Pensée Par Objectifs, il suffit de confondre la fonction remplie par la structure avec un objectif donné à atteindre. Mais alors on suppose que le dispositif est linéaire, un agencement causal d'effets en chaîne obéissant au seul critère de cohérence vers l'inéluctable atteinte de l'objectif. Le dispositif devient mécanique. La même confusion sera faite ensuite avec la notion de projet qui sera comprise comme atteinte d'objectifs fixés après un bilan, avec la même réduction au programmatique.

Toute structure est quelque peu mécanique, et donc tout dispositif aussi, mais le croisement entre structuralisme et pensée par objectifs en redouble la logique. De là une sorte de naïveté qui a consisté à croire que l'apprentissage est une *trajectoire* et que le bon dispositif est celui qui donnera le plus court chemin entre ignorance et acquisition !

Les valeurs économistes qui se parlent en terme d'efficacité (au sens de rentabilité) ont poussé à chercher la façon la plus rapide d'obtenir la transformation du formé : le concepteur du dispositif, dans une sorte de délire de maîtrise de l'autre, a monté une usine à transformations, dans le déni de la personne traitée. On aboutit alors à un formatage de série. Le dispositif est confondu avec un programme de transformations obligatoires, inéluctables.

La pensée par objectifs, rhabillée en pédagogie de projet, de simple technique pour parler de la formation est devenue une systématicque fermée qui oblige à promouvoir une conception rigide de la formation, qui oblige à réduire le processus d'apprentissage à une acquisition ; qui oblige le concepteur du dispositif à se prendre pour le maître du destin de l'autre, dans une *volonté managériale* que Gillet (1986) a fort bien mise en évidence. La pratique du "contrat par objectifs" (Burguière, 1987) n'a fait que persuader le formé d'adhérer à ce systématicisme ; que le convaincre encore davantage du caractère inéluctable de l'acquisition de la chose désignée. Par le contrat d'objectifs, l'agent formé prend le relais de la raison du formateur, on le met en situation d'accepter la transformation attendue. Le même phénomène de persuasion sera effectué dans "l'évaluation formatrice" avec le processus cette fois d'auto-contrôle des procédures de fabrication des produits. C'est bien pourquoi, et selon l'analyse tout à fait pertinente de Hadji (1986 et 1989), l'évaluation formatrice n'est, sur ce point seulement, qu'un envers de la PPO.

La pensée par objectifs est bien un système total de conceptualisation du monde que l'évolution des pratiques de formation a rendu obsolète, sauf si le formé lui-même partage cette vision et se satisfait du confort que peut procurer pendant un temps d'être réduit à l'état d'agent, voire d'objet à transformer.

La nature du savoir que l'objectif désigne peut aussi pérenniser la pensée par objectifs (pour tout compliquer, c'est aussi ce qui fut appelé un temps la "didactique fonctionnelle" : Boyer 1985). Plus l'objectif désignera un savoir encyclopédique, du savoir préexistant à la personne, un fragment de technique normée et indiscutable, plus il sera facile de se couler dans le moule de la structure de formation imposée — le dispositif — et d'accepter d'être là pour faire preuve de l'acquisition de ce savoir externe. C'est un des malen-

tenir des stages organisés par catalogue, qui grève leur efficacité.

Car le formé peut trouver du confort à ne pas être concerné ("réellement") par le travail de formation, à rester indemne dans sa boîte noire, son corps à l'abri derrière l'acquisition de normes programmatées. Il aura l'impression de garder son quant à soi, voire d'être libre. La formation devient un jeu de façade, dont les règles connues permettent que le changement n'affecte pas la personne. — Peut-on encore parler de "changement" ? — En somme ici, l'idée de transformer l'autre implique en fait qu'on n'y touche pas ! L'opération systématique entre le "public" et le "privé" dans la personne, peut servir ici d'alibi pour afficher que former, c'est transformer et faire que rien ne change.

La pensée par objectifs *institutionnalise* le projet d'apprendre, au sens de Descombes (1996). *L'institutionnalisation du sens* donne l'illusion d'un code partagé qu'on peut inculquer et dont on pourrait toujours vérifier la conformité. Cette arrière-fond consensuel n'est pas de l'évaluation, c'est la logique de contrôle qui s'y déroule. Contrairement à ce que laisse entendre Sensevy (1994), que ce soit utile et nécessaire à une communauté d'en passer par là n'implique pas qu'on fasse de ce travail le seul travail possible, et le seul travail attribué à l'évaluation. Et le seul important. L'institutionnalisation ainsi conçue ignore l'imaginaire social et la singularité des personnes professionnelles.

La pensée par objectifs fonctionne sur *des usages contrôlés et contrôlables*, elle ne permet pas de travailler le pouvoir d'interprétation qui fait passer le formé de la posture d'agent à celle d'acteur, voire d'auteur (Ardoino 1993). Elle ne permet pas de *comprendre* la pratique évaluative. L'auto-évaluation y est confondue avec la vérification de la conformité des réponses attendues, l'auto-bilan.

2. Le projet comme intentionnalité

La "PPO" comme la dite Pédagogie de projet, toutes deux issues de la pensée par objectifs, obéissent à la logique de toute entreprise de rationalisation réifiante, sous couvert d'opérationnalisation. 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, 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 est partagée, négativité et altération (Ardoino & Berger 1989 b, p.216/222).

Sous l'effet de *la décomposition par les objectifs*, en cibles à détruire, on découpe les tâches, on s'en tient à une gestion du probable, on survalorise la planification et on perd les occasions de s'interroger sur la finalité et sur la globalité de l'apprentissage. Enfin, on en vient à donner trop d'importance au contrôle.

Et contrôle est à entendre ici non pas seulement comme la fabrication de tests mais comme *une logique* (un mode de pensée, un mode de fonctionnement, comme dans l'expression "logique de guerre") qui consiste à privilégier tout ce qui se rattache à l'univers de la maîtrise (Ardoino & Berger 1989 a, p.3/11) : 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). Cette logique de contrôle se déploie 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 personnes*.

En somme, dans la pensée par objectifs, *le projet est confondu avec le plan de formation*. Il est avant tout une organisation des actes

et de réfléchir dans la formation. Ce pourrait être le rôle de l'évaluation — et plus particulièrement de l'auto-évaluation — d'aider l'élevé, le formé en général, à se repérer dans la cohérence de ce dispositif pour qu'il puisse être en projet (Vial 1995), ce qui fonderait la pertinence du dispositif au formé. La pédagogie ne peut suffire pour comprendre la formation, l'évaluation en est une dimension nécessaire.

Si ce qu'on entend par pédagogie de projet n'est qu'une pédagogie de la production, ce n'est pas exaltant. En revanche, à partir de l'expérience de cette pédagogie, on peut travailler sur le projet et notamment le projet professionnel mais alors il semble nécessaire de réfléchir en amont et de s'intéresser non pas à des procédures à mettre en place mais d'abord aux *cadres de pensée* des acteurs de la situation de formation : les porteurs de projets, les initiateurs de projets, les promoteurs de projets, les accompagnateurs des projets des formés. Un passage obligé est alors celui d'une intention rationnelle valorisée vers l'acceptation d'une *intentionnalité*. En ce sens l'auto-évaluation n'est pas assimilable à cette "autoformation cognitive" qui s'appuie sur des mécanismes psychologiques d'auto-direction de l'apprentissage comme algorithme mental intentionnel dirigé par la personne. Comme le dit Donna-dieu : "L'intention se conçoit dans une interprétation énergétique de l'expérience humaine. Elle est toujours volonté consciente et affirmée de faire apparaître ou de transformer quelque chose dans le monde par son action. C'est en énonçant la finalité de l'action ou en construisant "chemin faisant" cette finalité, que l'intention s'exprime dans une finalité entendue comme fin, objectifs, but [...]. Le caractère toujours fonctionnel du projet-intention s'accommode fort bien de l'idée d'une "démarche" de projet, d'une "mise en projet", ou de "faire un projet", autant d'énoncés récurrents dans le langage de la formation. L'intention prise dans ce sens suppose l'idée d'un achèvement qui, s'il n'est pas actualisable, l'est tou-

jours potentiellement ou virtuellement. Un espace à combler, un horizon toujours perceptible qui dessine la silhouette d'un paysage peuplé d'objets orientant l'action, constitue une bonne représentation de l'intention. [...] (Alors que) "A l'horizon toujours changeant, brouillé et flou mais toujours visible de l'intention, l'intentionnalité substitue l'inachèvement nécessaire dans le man-que qui n'est pas le défaut ou la défaillance d'un objet toujours convocable ou imaginable, mais bien la conscience de cet objet perçu comme une quête toujours inachevée. Le projet lié à l'intentionnalité en relation avec l'être au monde chez les héritiers de Husserl, est projection de l'homme dans le monde. Il est dans le risque et le "souci" de vivre." (Donnadieu 1999).

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

2. 1. 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 (d'Héraclite d'Ephèse à Jean-Paul Sartre, Cf Boutinet 1987). Le projet, 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.

Cette philosophie-là est en total désaccord avec la philosophie de la Nature Humaine (éminemment représentée par Descartes cf. Durand 1990, p.7). En effet, croire que l'Homme est définissable

par des critères permanents et universels 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 projets, on ne va pas vouloir installer le changement, on est là comme tous les formateurs, pour *se greffer sur le changement*. Le formateur n'est pas là pour faire changer de forme, pour obtenir des transformations, mais pour permettre aux autres de continuer à changer, avec son aide. Les formés ne sont pas des pâtes molles dans lesquelles on imprime une marque : ils sont déjà en projet, avant d'être en formation.

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

2. 2. Trois phases du projet, pour un repérage

Non seulement on peut conceptualiser le projet comme un objet bifide, comportant deux versants ("les visées et le programme", Ardoino 1984/1986) mais aussi comme un système comportant trois *phases* (et non pas trois étapes organisées de façon linéaire : une phase comporte tous les éléments mais l'un d'entre eux guide les autres, les pilote et donne son nom à la période). Les trois phases du projet sont la conception, l'élaboration et la réalisation (ou construction), selon Bonniol, (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".

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* (Bonniol 1988), 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 ?".

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. L'auto-formation trouve là sa limite quand elle se croit "intégrale" et qu'elle se définit par "assumer soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement habituellement dévolues à un tiers". Etre autonome n'est pas être seul. Le "présentiel" ne peut être éliminé au profit d'un didacticiel informatisé.

Elaborer le projet, 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". Quand le projet est une commande, dans la phase de conception, il est nécessaire de commencer le travail par l'acceptation de cette commande et par son interprétation pour comprendre quelles sont les valeurs et donc les visées qui la sous-tendent. Une commande se travaille.

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* on ne doit pas seulement se demander comment on va faire mais aussi pourquoi

faire... pourquoi ne pas faire autrement. Dans la phase d'élaboration, on travaille le lien de *récurritivité* (Morin 1990 b) entre la conduite des actions (réalisation) et le sens privilégié, les qualités prioritaires (nommées dans la phase de conception).

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, au sens que donnent à ce mot Ardoino & Berger (1989 a) : "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".

Conception et élaboration produisent aussi de l'engagement (Eymard, 1993) et c'est là l'efficacité du projet, parce qu'il permet de travailler les valeurs attachées au métier et à la culture de l'institution dans laquelle on évolue.

Pour la réalisation, on s'aidera des théories du stratégique et du pilotage des systèmes et de la dite complexité (Crozier & Friedberg, 1977 - Mallet, 1990 -- Martinet, 1993 -- Hauser & Caron, 1993). Le problème du formateur reste celui de déléguer aux formés le pouvoir de contrôler l'aboutissement des actions du projet tout en conjuguant ceci avec l'idée de *régulation* et donc d'auto-évaluation. 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, ce référentiel prend alors statut de *différentiel* (Vial 1998 a).

Dans le "référentiel" dont le prototype reste les documents de l'Éducation Nationale pour les filières à visées professionnelles (référentiels d'objectifs de LEP), ce qu'on cherche à voir, c'est jusqu'à quel point le stagiaire intègre les énoncés prescrits. Un

référentiel est fait pour être intégré. Autrement dit, le référentiel n'est — au mieux, quand il ne se limite pas à un programme de savoirs — qu'un ensemble d'objectifs, de critères de réussite, de normes du métier. Il désigne le bon professionnel, il donne l'idéal de la professionnalité et il sert à évaluer l'étudiant en fonction des différences qu'on constatera — et qu'on cherchera à mesurer, entre ses prestations et cette norme. On est bien dans *une logique de bilan* (Bonniol 1988 a).

Passer au *différentiel*, c'est essayer de sortir de ce contrôle. On met en circulation un fascicule appelé "différentiel". Il est proposé et non plus imposé. Un *référentiel qu'on le veuille ou non, s'impose*. Proposé, cela veut dire qu'on va demander à chacun des formés de se situer par rapport au "différentiel", pas seulement en mesurant l'écart entre le différentiel et la chose faite, mais bien davantage en demandant des traces de l'appropriation de ce "différentiel". Le différentiel est donc un *référentiel sur lequel on attend que chacun des acteurs y inscrive sa différence*. La question posée n'est plus : "As-tu réalisé ce qui est dans le référentiel ?" mais : "Comment cela t'a servi et à quoi ? Qu'est-ce que tu y as appris ? Qu'est-ce que tu aurais envie d'enlever et de transformer ?".

Le critère d'utilisation du référentiel était l'adéquation au référentiel : il fallait que la conduite et le discours deviennent conformes au référentiel, alors que *le critère du fonctionnement du différentiel, c'est la transformation des énoncés de départ*.

Il n'est pas facile de faire admettre aux formateurs que quand ils enfantent un document sur ce que doit être le bon professionnel, sur le conforme, il leur faut accepter que le stagiaire puisse le remanier... Ce n'est pas une critique, c'est un réflexe que tout formateur a vécu. Ce n'est jamais facile quand on est arrivé à nommer quelque chose, d'accepter que l'autre puisse le nommer différemment et qu'il puisse le recombinaison dans un autre ensemble qui lui soit propre. Le pari sur l'auto-évaluation permet d'accepter

l'autre (Ardoino 1992), c'est-à-dire que communiquer avec l'autre, c'est accepter que l'autre me change parce qu'il est différent et que c'est parce qu'il est différent et me change, qu'il m'enrichit. Cela suppose que le formateur descende de son piédestal et cela suppose de croire que le formé, bien qu'il ne soit pas encore labélisé "professionnel", puisse dire des choses en son propre nom — c'est le processus d'autorisation (Ardoino 1992).

2. 3. Le questionnement de soi : être acteur du projet

Les acteurs de la situation de formation deviennent alors des partenaires, ils ne sont pas objets de la démarche de projet. La pensée par projets 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 s'adressant qu'à des agents, à des subalternes, sans s'adresser d'abord à ce qui, en eux, en fait des auteurs (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, qui ne sont pas toujours des erreurs*. 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 (quelles accomplissent) et aussi font apparaître (quelles occasionnent).

S'interroger sur son propre fonctionnement est la dimension nouvelle qu'apporte la pensée de projet. 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 employer le découpage en

objectifs et les taxonomies, c'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 projets c'est la prise en considération, la reconnaissance de *l'implication* 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.

3. Le travail en projet, travail d'évaluation

Contrairement à ce qu'on entend un peu partout, *on n'écrit pas un projet*, on rédige un document qui explicite un dispositif dont l'objectif est que les acteurs *soient* en projet et non pas qu'ils *aient* des projets — encore moins qu'ils *fassent*. Le document-dispositif contient les axes du "*projet-programmatique*", ce document implicitement appelé projet est, comme l'a énoncé Ardoino (1986), une "*traduction stratégique, opératoire, précise, déterminée*" du "*projet-visé*", de "*l'intention philosophique ou politique*", (éthique et politique) poursuivie.

Il s'en suit que *c'est l'acteur du projet*, (l'élève, le stagiaire, l'enseignant, l'acteur d'une entreprise ou d'un service, le cadre responsable d'un service en fonction de formateur, tout formateur) *qui doit "être en projet"*. Voyons ce que cette lexie peut recouvrir.

En premier lieu, il ne suffit pas d'être inclus dans un dispositif pour "*adhérer*" aux valeurs du projet qu'il est censé mettre en oeuvre, ni pour vouloir contrôler que les actions qu'on mène vont, par exemple, effectivement dans le sens des orientations affichées.

Une classe, ainsi, fonctionnant dans la "*pédagogie de projet*" n'est pas une garantie que les élèves sont en projet : ils font des projets. Produire et faire circuler des produits n'est pas le signe de *l'implication* des réalisateurs de ces produits dans le sens du projet. On fabrique des produits pour un projet, parce qu'on est dans un *projet de production*, c'est-à-dire dans un programme qui comporte

tués à faire mais il ne suffit pas que ces produits existent et qu'ils circulent, qu'ils soient socialisés, pour qu'on puisse en conclure que les réalisateurs sont effectivement impliqués dans le projet, qu'ils sont *en* projet, qu'ils travaillent la visée (et dans la visée aussi) du projet.

En second lieu, afficher un projet, puis se donner les moyens de le réaliser, ce n'est pas d'abord déduire, à partir de la visée, des objectifs (dits "opérationnels") qui désigneraient des produits à réaliser. *Le travail de projet n'est pas de nature déductive*, le programme ne découle pas naturellement, immédiatement, d'un projet-visée, contrairement à ce qu'a pu faire croire la théorie des objectifs.

Enfin, vouloir que l'autre "soit en projet" ce n'est pas non plus recueillir la volonté, la motivation ou la parole personnelle. Contribuer au développement de l'élève, par exemple, c'est d'abord lui faire réussir les tâches scolaires, ensuite c'est effectivement établir une relation d'aide. La relation d'aide est, pour le formateur, de l'ordre du stratégique, pas des objectifs à atteindre. Et, ce faisant, il s'agit bien de respecter la personnalité du formé. En effet, *sa parole professionnelle, cette inscription singulière dans une institution, la parole à entendre, accompagne l'apprentissage de la tâche, la réalisation des actions projetées, elle n'est pas ce qui permet de choisir la tâche. Il ne s'agit pas de "faire des choses vivantes" mais de faire, ce qu'on doit faire, avec le "vivant" de la relation élève/enseignant ou stagiaire/formateur.*

Puis, dans le cas où le projet est une commande, (et c'est le cas en classe ou en stage, la commande est dans le plan institutionnel), "monter un projet" consiste d'abord à installer, entre la visée et le programme de réalisation, *les conditions qui doivent permettre aux acteurs du programme de travailler dans le sens de la visée* (de la direction, de l'aller-vers, donné), de se l'approprier. Ces conditions de réalisation de la visée, cette organisation de la structure et du sys-

tème de fonctionnement du projet, doivent s'articuler avec un programme plus ou moins programmatique, prédéterminé, et plus ou moins (toujours plutôt plus que moins) *régulable par les acteurs eux-mêmes*. Le cadre, l'enseignant, le formateur étant alors bien le responsable, le garant que des modifications seront apportées aux plans initiaux.

Que les acteurs puissent réviser le programme de réalisation et donc les objectifs et les produits, et pas seulement les exécuter, est donc le principe organisateur fondamental de tout dispositif de projet : la fonctionnalité de cette organisation, quoi que puisse faire le commanditaire, dépend du *degré de participation des acteurs à la dynamique de réalisation du projet.*

Cette participation requise pour que fonctionne une politique de projet n'est que l'expression de la modifiabilité des individus conscients d'être parties prenantes des structures et des systèmes dans lesquelles ils travaillent et qui jouent le processus de changement. Le rôle premier du responsable de projet est donc bien de s'assurer de cette conscience d'être acteur, *on ne peut réaliser une politique de projet avec des agents* (Crozier & Friedberg 1977).

La réussite du projet ne dépend pas d'une simple et correcte composition de la visée en objectifs (assortis de critères de réussite et d'outils de mesure) mais dépend de *l'adéquation entre l'organisation mise en place et le désir qu'auront les acteurs de réaliser la visée dans cette organisation. La régulation est le moteur du projet.*

Mais d'autre part, la participation des acteurs n'est ni une donnée préalable, ni une donnée de départ, elle ne découle pas immédiatement de la visée, encore moins du programme, elle est rendue possible par les critères de la phase *élaboration* du projet, entre la *conception* et la *réalisation*, ces critères globaux du projet qui seront régulables dans l'action, dans un dispositif.

Dès lors, la stratégie du responsable d'un projet ou d'un secteur de projet, consiste à installer une organisation qui favorise, sinon

création des acteurs à la visée : c'est toute l'importance de la phase d'élaboration du projet. Sans cette stratégie, qui accompagnera aussi toute la réalisation du projet, aucun projet même porteur de visées sublimes ne peut fonctionner car l'établissement du programme ne peut à soi seul mettre les acteurs en projet, il les met (ou les somme de se mettre) dans le projet, ce n'est pas la même chose. D'autant plus qu'on peut être en projet sans être dans un projet : les intentions et les désirs ne se concrétisent pas toujours dans des actions (Boutinet 1987).

On ne force donc personne à être en projet. Mais être responsable d'un projet (et c'est le poste de l'enseignant dans sa classe, du formateur en stage, du responsable dans sa fonction d'encadrement) ou être responsable d'un secteur du projet dans une structure hiérarchique, c'est bien avoir la mission d'installer des conditions (organisationnelles, de structure et de mise en système, mais aussi fonctionnelles avec la contractualisation des critères régulables) qui font que les acteurs du projet ou abandonnent, décrochent (et cela doit se voir pour que le responsable intervienne pour négocier leur remise en projet par une régulation d'une partie du programme), ou se retrouvent investis dans ce projet de telle manière qu'il leur devient possible (à la limite quelles que soient leurs visées personnelles) d'y être en projet.

Passer de la visée commandée à la conduite du projet, c'est donc installer un dispositif où les partenaires du projet affiché seront en projet. Ce dispositif de projet n'est pas une simple dérivation d'objectifs, ni une application des préceptes de la "pédagogie de projet" mais un dispositif d'évaluation dont la fonction d'aide au développement du potentiel des personnes fonctionne par la pratique de la négociation et de la régulation ; dispositif par lequel les acteurs travailleront les contenus, le programme, la didactique de la formation ou les actes professionnels requis pour réaliser les visées du stage, du service.

La pratique de cette évaluation au service de la promotion du fonctionnement, cette "évaluation par la régulation" (Bonniol 1989 b) doit alors aider l'élève, le stagiaire, le formé, d'une part à se repérer dans les interconnections entre les champs de références à l'origine de la discipline apprise ou exercée (Martinand 1989) et d'autre part à s'investir dans la réalisation des produits de telle manière qu'il adopte des comportements au travers desquels on pourra dire qu'il construit des significations, des "représentations", de lui-même et du scolaire, du service ou de la formation, de l'homme au monde et du citoyen ... : du vivant, de l'humain, qui vont dans le sens de la visée commandée.

3. 1. Prendre en considération, non pas prendre en compte

Mais la présence reconnue de l'imaginaire et du Symbolique au travail (Ardoino 1985 b ; Imbert 1992) oblige le responsable du projet à prendre en considération dans une logique d'aide et d'accompagnement (et non pas à prendre en compte dans une logique de contrôle) les modifications que les acteurs de son équipe de projet mettront en place, d'inclure dans l'horizon du déroulement des actions la divergence, l'imprévu et l'appropriation personnelle qui sera faite, des plans et programmes initiaux.

La pratique et l'accueil de ces régulations créatrices de sens (Morin 1986 a) qui peuvent provoquer la remise en cause des objectifs annoncés au départ et obliger à bifurquer vers d'autres tâches, en établissant un autre référentiel que celui prévu, demandent au responsable d'être encore plus assuré dans son rôle que lorsque le projet n'est qu'une mise en cohérence d'actions à relier.

Que le formateur ne confonde plus son référent et le référentiel de formation proposé et que les formés non plus ne fassent plus semblant de confondre leur référent professionnel et le référentiel de la formation. Qu'ils puissent "gérer", c'est-à-dire d'abord susciter le dialogue sur les discordances entre le référentiel-programme

exp. ... construit par le groupe (et donc applicable) et les référents-personnels (qui sont, eux, régulables).

Organiser les conflits et conduire des négociations sont, dans ce contexte, des compétences nouvelles pour beaucoup de responsables. Ces compétences ne se limitent pas à l'acquisition de nouvelles techniques (fussent-elles de communication), elles demandent en priorité un travail sur soi.

La formation des formateurs a tout intérêt alors à intégrer un temps de *maturation* des ressources personnelles, à mettre en question des problématiques d'évaluation (de recherche de sens dans l'action) permettant à chacun de se construire des ensembles de *repères symboliques* (*figures identifiantes*, "objets transitionnels" (Winnicott 1975).

Travail sur l'imaginaire et ses ruses, parole professionnelle échappée aux frontières de la stricte rationalité, accueillant la pensée magique, la pensée "archaïque" (Levy-Bruhl 1922 - Cazeneuve 1961) trop souvent unique objet de refoulement, dans un travail d'articulation complexe, pour une réassurance des praticiens de la formation.

3. 2. Les objectifs quand même

Après avoir remis à leur place les méthodologies d'objectifs, utiles et indispensables à condition de ne pas s'en servir pour aplâtrer les dispositifs en les linéarisant : "les objectifs sont des points de passage obligés (donc il faut les établir et il faut les atteindre) mais en fait, ils ne présentent pas beaucoup d'intérêt par rapport à d'autres rouages à partir desquels ils sont constitués : en particulier les critères qualitatifs qui sont privilégiés, moyennant quoi, on ne peut faire l'économie de fixer des objectifs pour guider l'action, leur vertu est celle d'être atteints !" (Bonnio 1988 b, p.144), en utilisant "un processus plus cyclique que linéaire" (Allal 1986), on peut ici poser qu'une certaine pratique du dispositif de travail en projet où

l'enseignant, par exemple, ailleurs le formateur d'adultes ou le cadre, est responsable de la tenue continue de la problématisation du sens, permettrait de vivre la diversité du champ qu'ouvre la politique de projet.

3. 3. 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 d'évaluation dans la formation dite "d'interprétation du sens" (Ardoino & Berger 1986).

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 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 ?". Et par exemple : "qu'est-ce ça veut dire de vouloir être infirmier ? Qu'est ce que ça veut dire pour moi de continuer à vouloir être infirmier?". 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 auxquels je peux renvoyer mes actions.*

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 est peut-être utile de dire clairement qu'*être formateur, 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 formation comme métier et comme compétence d'encadrement, ce n'est pas un mausolée, c'est davantage de l'ordre de la poignée de sable qu'on a

dans ... et qui s'échappe. Un projet coule, ne se déroule pas comme on déplierait un parchemin, le projet se fabrique en marchant (Machado 1917), 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.

3. 4. Travailler la qualité

La pensée par projets semble indispensable dans la formation. Non seulement parce que ce serait à la mode mais parce que 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. La pensée par projets est l'occasion d'assumer la richesse de "l'humanité". Le projet est le passage sans cesse questionné par la réduction rationnelle ainsi que par son contraire, la prolifération expérimentelle du sens.

Sont donc utilisées aujourd'hui des *modes de pensée* qui donnent des moyens pour aborder l'action ainsi que des valeurs professionnelles. Et ce sont bien des registres, des modes de la pensée. Il n'est pas plusieurs pensées mais une pensée qui se module selon divers registres, qui se conjugue sur divers modes.

Il ne faudrait donc pas conclure que la pensée par objectifs devrait être rejetée. On sait que si la pensée humaniste dicte des valeurs (traditionnelles ou philosophiques) en termes de *respect de l'autre et de soi*, il reste nécessaire d'assumer aussi des valeurs (modernes, et pas seulement de l'entreprise) comme l'efficacité mais cette fois au sens de prise de responsabilité, de dynamisme que la pensée par objectifs fait circuler.

On peut dire de même à propos des valeurs d'*autonomie et de motivation* : elles désignent dans nos organisations aujourd'hui des attitudes que la pensée managériale (ou stratégique — laquelle se réclame volontiers du systémisme) permet de mettre en place. En effet, le systémisme travaille sur un autre registre de pensée : la *pensée stratégique*. C'est, au passage, (et comme pour la pensée par objectifs), un registre de pensée de l'entreprise (et quand on dit que l'Education Nationale n'a rien à voir avec l'entreprise, on peut sourire parce qu'il y a longtemps que dans l'Education Nationale, il existe exactement les mêmes modèles que dans l'entreprise).

La pensée stratégique, qu'on appelle aussi *managériale* pour signifier qu'en Français existait le verbe "manéger" et qu'il signifie "manéger" et que donc, quand on parle de pensée managériale, 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) qui 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 déjà un progrès par rapport à la pensée par objectifs qui est de l'extérieur et planificatrice).

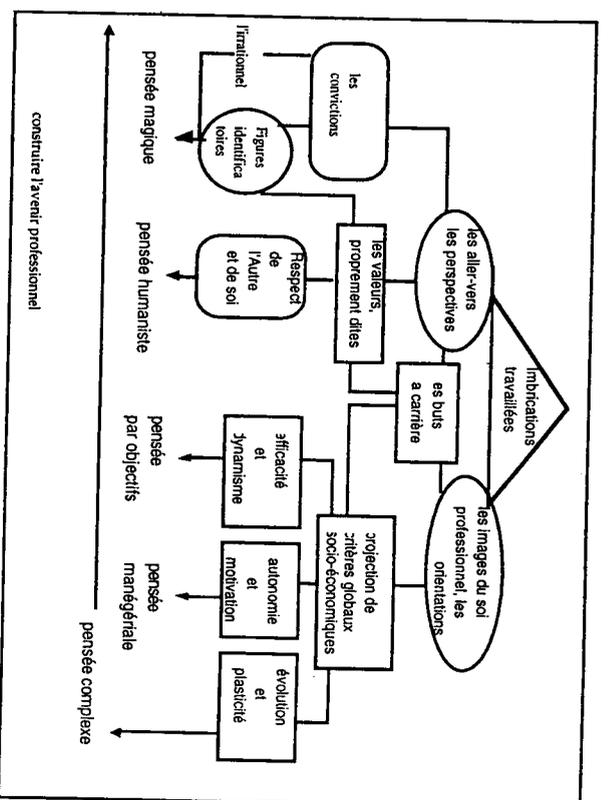
La *pensée stratégique* avance par scénarios. Le problème de la pensée stratégique, c'est qu'elle est une pensée au jour le jour, et qu'elle se présente comme le contraire de la pensée par objectifs, planificatrice à long terme. C'est à la fois sa force, de pouvoir réagir dans l'instant sous forme de 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).

Enfin les gens portent des valeurs qui tiennent davantage de la conviction, des "valeurs privées" en liens avec la pensée magique. Ce registre de pensée trop souvent méprisé, dit "archaïque", n'est pas du n'importe quoi. Il y a une logique dans la pensée magique

mais, ce n'est pas la logique aristotélicienne, ni la logique dite formelle. Ce n'est pas illogique, ni irrationnel (sauf pour les rationalistes), c'est une autre forme de logique, dite de conjonction. La pensée magique est déjà là. Elle fait partie de notre culture, de notre civilisation même si nous la dénions, même si nous la déignons, même si nous la refoulons, notamment depuis que la Science de la nature s'est arrogé le monopole d'un programme de Progrès. La pensée complexe, bien antérieure (dans nos traditions occidentales) à cette arrogance scientifique, exige la réhabilitation de la pensée magique parce qu'elle nous agit qu'on le veuille ou non et qu'au lieu d'en avoir honte, il vaudrait mieux l'exploiter et tirer des forces de ce mode-là que nous portons et qui de toutes façons nous constitue. L'imaginaire n'est pas un en-deçà de la science. Ne serait-ce que parce que cette pensée magique existe dans les pratiques qui nous intéressent, par exemple, le rapport professionnel qu'on peut entretenir avec la notion de *totem*, avec les *figures identifiantes*, les *rituels* et les *symboles*. On ne peut continuer à la traiter comme un surplus, un rebut, elle entre dans un travail de conceptualisation de la *praxis*.

Le mode à penser, le registre de pensée est un formatage que la formation permet de travailler. Pour "penser l'hétérogène" (Ardoino & De Peretti 1998), il est nécessaire d'avoir des registres hétérogènes disponibles. Privilégier l'auto-évaluation dans la formation le permet.

Ce repérage débouche, dans la formation des professionnels, sur un travail sur des valeurs privées, philosophiques, sociales et économiques disponibles dans leur projet. Lever le tabou sur les valeurs et les identifier comme des imbrications à travailler permet de fonder une parole professionnelle.



Les registres de la pensée par projets

La pensée complexe ou *pensée par projets* se donne comme l'utilisation possible, *la conjugaison* des précédentes – et non pas l'articulation, car ces modes ne sont pas caractérisés par une relation d'antagonisme, ils ne sont pas en contradiction, d'ailleurs on les voit se mélanger allégrement. Les conjuguer, c'est se donner des règles de combinaison, comme pour l'emploi des temps verbaux.

Ces modes de pensée ont propension à s'exclure, à se contredire. Le complexe réside, là comme ailleurs, à rendre complémentaires des modèles qui voudraient s'exclure (les articuler) et des modes qui peuvent se contredire (les conjuguer).

On est donc en présence de *quatre matrices de valeurs* : la pensée magique, la pensée humaniste, la pensée par objectifs et la pensée managériale. Faire coexister ces registres de pensée, faire qu'elles s'articulent, c'est entrer dans la pensée complexe des projets. Sans nier l'irrationnel, mais en tout état de cause en lui assignant une place aux frontières de l'organisationnel, dans la marge vers la

perspectives. La professionnaliser consiste à mettre en liaison directe, consciente et travaillée, les différentes valeurs professionnelles (humanistes, éconómistes et sociales).

Si on veut accéder à la pensée par projets et valoriser l'évolution et la plasticité des gens, l'hypothèse est d'accepter la coexistence dans l'organisation (ici dans la formation) des registres de pensée précédents pour les rendre complémentaires sans leur ôter leurs antagonismes, et de cesser de les croire exclusifs les uns des autres. Ou arrêter d'afficher les uns pour dissimuler qu'on fonctionne avec les autres. Leur mise en dialectique et donc leur mise en pertinence relève alors de la Pensée Complexe telle qu'Edgar Morin a pu la vulgariser. C'est dire qu'il nous faut travailler à "élargir notre raison", dans le va et vient entre le rationalisme et tout le reste. Cette acceptation de pensées antagonistes mais complémentaires nécessite de faire le deuil de la cohérence des personnes.

Le projet ainsi arrimé à un arrière-fond culturel, 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'acquiescer la nouveauté, la différence, l'imprévu. L'auto-évaluation y devient une dialogue toujours possible qu'on ne peut programmer.

CHAPITRE III

PRENDRE EN CONSIDERATION LES CONTENUS ET LEUR SENS PAR L'AUTO-EVALUATION

1. L'imaginaire des savoirs à transmettre

L'Imaginaire des formateurs semble aujourd'hui fonctionner sur un ensemble de figures plus ou moins emblématiques, une sorte d'Olympe qui leur renvoie des images de personnages symboliques dont ils usent, qu'ils le veulent ou non, et qui vont habiter leur Parole professionnelle. Dans les représentations ordinaires, ces projections fantasmatiques, le poste de formateur oscille entre deux emblèmes antagonistes : l'animateur et l'instructeur.

1.1. L'animateur et l'instructeur

L'animateur est déconsidéré parce que moins savant que le chercheur ou l'expert, on ne lui reconnaît qu'une compétence relationnelle, et même si on lui confie des stages, il n'est pas soumis au contrôle et quand il l'est, c'est à un degré moindre parce qu'il *in-forme sur quelque chose ou qu'il montre quelque chose* pour susciter des demandes (lesquelles seront ultérieurement traitées par des formations). Alors que le formateur, quand on lui accorde quelque considération, quand on lui reconnaît quelque utilité, devrait *trans-former* ses clients.

Cette répartition manichéenne entre ceux qui impulsent, éveillent en animant (ou qui informent en donnant à voir) et ceux qui inculquent des savoirs ("pratiques" ou "théoriques") pour les faire "apprendre" et donc pour changer, est réductrice. C'est l'évaluation qui est perdante, dans cette affaire ; parce que l'animation