PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Jean-Marie Barbier

Élaboration de projets d'action et planification

1348240

ÉLABORATION
DE PROJETS D'ACTION
ET PLANIFICATION

8°R
104213

NC

PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI
COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

37

ÉLABORATION DE PROJETS D'ACTION ET PLANIFICATION

JEAN-MARIE BARBIER
Professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DL-1110199 1-29213

DU MÊME AUTEUR

L'action sociale et l'économie sociale familiale, Etudes CAF, 1974, ouvrage collectif (F. MARQUART).

L'analyse des besoins en formation, Paris, Ed. Robert Jauze, 2e éd. 1986 (avec M. LESNE).

Le quotidien et son économie, Paris, Ed. du CNRS, 1981 (traduit en japonais).

L'évaluation en formation, Paris, PUF, « Pédagogie d'aujourd'hui », 2e éd. 1990 (traduit en italien, portugais, espagnol, roumain).

ISBN 2 13 043505 x
ISSN 0768 1623

Dépôt légal — 1re édition : 1991, septembre

© Presses Universitaires de France, 1991
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE R.F.

Sommaire

Avertissement, 15

INTRODUCTION GÉNÉRALE. — **Jeux et enjeux de la démarche,** 17

— *Une civilisation des projets ?*, 17

— *Un décalage considérable entre intentions et réalités*, 19

— *Les enjeux de l'engagement dans une démarche de projet*, 20

a / Enjeux de recherche et de développement, 20

b / Enjeux de pouvoir, 21

c / Enjeux de cohérence, 22

— *Les enjeux de l'analyse de cette démarche*, 23

a / Les rapports entre contraintes de situation et acte, 23

b / Les rapports entre pensée et action, 24

c / Les mécanismes non formels de reproduction des groupes sociaux, 25

d / L'analyse des actes nouveaux et non répétitifs, 25

— *Dans le prolongement de l'analyse des besoins et de l'évaluation*, 26

— *L'objet spécifique de cette recherche et la démarche mise en œuvre*, 28

— *Les difficultés rencontrées*, 32

a / Au niveau du repérage des pratiques de planification, 32

b / Au niveau de l'explicitation des pratiques de planification, 32

c / Au niveau de l'analyse, 33

— *Le plan d'exposition*, 33

— *Pour éviter quelques contresens*, 34

CHAPITRE PREMIER. — **Ce que « représente » le projet,** 35

Introduction, 35

1 / Elaborer un projet d'action, c'est produire une représentation, 37

A / Confusions entre planification et réalisation d'une action, 37

B / Interprétations de ces confusions, 38

C / Importance de la distinction, 39

Notions de politique, d'ingénierie, de gestion et d'administration, de maîtrise d'ouvrage et de maîtrise d'œuvre.

D / Les projets présentent donc tous les caractères des représentations, 45

1 / Ils sont produits à partir d'autres représentations, 45

2 / Ils entretiennent un rapport spécifique avec le réel représenté, 46

3 / Ils s'accompagnent de phénomènes affectifs touchant les acteurs qui se représentent, 47

2 / Une représentation finalisante d'une action singulière, 49

A / Le projet est une représentation afférente à une action particulière, 50

— Différence avec savoir-méthode, 50
— Différence avec savoir théorique, 51

B / Elle lui confère un sens, a une incidence directe sur son déroulement, et s'inscrit dans le procès de conduite de cette action, 52

— Liens entre projet, objectifs et évaluation
— La notion de représentation finalisante
— Procès de conduite et procès opératoire

C / Elle prend signification elle-même par rapport à l'existence d'un désir de production de changement, 53

— Le projet comme outil de reconnaissance des désirs de production de changement
— Projet de production et projet de soi
— La notion de procès affectif

3 / Une représentation anticipatrice, 56

A / Le projet est une anticipation, 57

— Images « reproductrices » et images « anticipatrices »
— Différence avec l'évaluation
— Différence avec l'identification
— Différence avec l'analyse de situation

B / A effet opératoire, 60

— Différence avec la prévision, la prospective et la conjecture
— Différence avec la planification indicative

C / A effet mobilisateur de l'activité des acteurs concernés, 62

— La « force » des images
— Le ressort de la pédagogie du projet
— La généralisation de la démarche de projet comme mode d'organisation du travail
— Affects et itérativité

4 / Cette représentation suppose l'existence d'une image anticipatrice d'état, 64

A / Différence entre projet d'état (ou objectif) et projet d'action, 65

1 / Les représentations relatives à l'état final de l'objet, de l'identité, de la situation que l'on cherche à transformer ou à modifier, 65

2 / Les représentations relatives au processus permettant de parvenir à cet état final, 67

B / Etroite articulation entre ces deux types d'anticipation, 69

C / Des conditions d'élaboration différentes, 70

— Quant aux matériaux, 70
— Quant au rôle des acteurs, 71
— Quant aux résultats, 72

D / Cette recherche porte spécifiquement sur les projets d'action, 73

5 / Elle apparaît elle-même comme l'image anticipatrice du processus conduisant à cet état, 74

— Les constituants obligés d'un projet, 74

A / Une désignation d'opérations-composantes de l'action, 74

B / Une organisation structurelle de ces opérations, 74

— Notion de chemin d'atteinte des objectifs, 75

C / Un ordonnancement temporel, 77

Conclusion / Définition d'un projet d'action, 78

6 / Elle donne lieu enfin à énonciation sociale, 78

A / Le support d'expression choisi, 80

B / Les représentations préalables du destinataire de la communication, 81

C / L'usage social de l'énoncé produit, 82

D / Le degré d'évolution de la représentation que cet énoncé exprime, 83

Conclusion / Définition de la démarche d'élaboration d'un projet d'action, 84

Chapitre II. — La place du projet. Etude des contextes de la démarche, 85

Introduction, 85

1 / Planification et conduite des actions, 88

A / Les composantes du procès de conduite des actions et leurs liaisons fonctionnelles, 88

— Détermination d'objectifs, 89
— Planification, 89
— Evaluation d'action, 90
— Evaluation de transfert, 91

B / Le fonctionnement du procès de conduite : une dialectique de la prise en compte du réel et des affects dans la production de nouvelles représentations finalisant les actions, 94

1 / Référé et image du réel, 95

2 / Référent et image du désirable, 99

3 / Rôle des acteurs, 103

4 / Résultat : une nouvelle représentation orientant et finalisant l'action, 105

2 / Les démarches de projet, 107

A / Des actions nouvelles, socialement inédites, 108

Le projet comme outil mental de production de nouvelles pratiques

B / Des actions impliquant l'intervention de plusieurs acteurs, 112

Le projet comme outil de gestion de l'implication

C / Des actions s'inscrivant dans le cadre d'actions plus larges, 115

Le projet comme outil de gestion de l'articulation entre action planifiée et la ou les actions dans lesquelles elle s'inscrit ou qui s'inscrivent en elle

3 / La dynamique des démarches de projet, 118

A / Les démarches de projet s'inscrivent dans un itinéraire de développement des acteurs qui s'y engagent, 118

— Antécédents : une expérience préalable de l'action, 118
— Effets : poursuite de développement, 122

B / Les démarches de projet s'inscrivent dans un itinéraire d'affirmation du pouvoir d'acteurs de ceux qui s'y engagent, 124

— Antécédents : une maîtrise des moyens mis en œuvre, 124
— Effets : un renforcement de pouvoir et d'identité, 127

C / Les démarches de projet s'inscrivent dans un itinéraire d'intégration des pratiques de ceux qui s'y engagent, 130

— Antécédents : une expérience d'inadéquation, 130
— Effets : un accroissement d'amplitude des perspectives d'action, 131

D / Au total, un rôle amplificateur, multiplicateur d'un processus déjà amorcé, 132

1 / L'engagement dans une démarche de projet s'appuie sur un processus déjà amorcé, 132

2 / Il joue un rôle amplificateur, multiplicateur de ce processus, 136

4 / La gestion sociale de l'engagement dans une démarche de projet, 141

A / Approche historique, 142

— Taylorisme et taxonomie d'objectifs, 143
— Nouveaux modes d'organisation du travail et démarche de projet, 146

B / Tendances d'évolution, 149

— Mutations dans la composition du capital productif, 150
— Evolutions du marché, 150
— Mutations technologiques, 150
— Mutations professionnelles, 152
— Mutations scolaires, 152

C / Fonction sociale de la démarche de projet, 153

1 / L'impulsion à entrer dans une démarche de projet émane le plus souvent d'un acteur externe à l'action planifiée, en position de pouvoir, 153

2 / Par rapport à cet acteur externe, la démarche de projet joue probablement une triple fonction, 156

Fonction d'intervention dans la gestion de la croissance, 156
Fonction de mobilisation d'énergie et d'intégration sociale, 158
Fonction d'intervention sur la cohérence, la rationalité et la finalisation du fonctionnement d'un système, 160

3 / Un nouvel enjeu pour la définition et la redéfinition des rapports sociaux, 162

Chapitre III. — Le travail de projet. Etude du procès de planification, 165

Introduction, 165

1 / Le matériau de ce procès : le référent de la planification, 169

A / La détermination des objectifs de l'action, 171

1 / Caractères généraux des objectifs d'une action, 171
a / Des images anticipatrices d'un état, 171
b / Un état de la réalité-objet de l'action de transformation, 173
c / Un état final de cette réalité après l'action de transformation, 175
d / Dans le cas de la formation, un état de capacités ou de dispositions individuelles ou collectives, souvent appelé profil d'arrivée ou identité de référence, 176
2 / Facteurs entrant dans le processus de détermination des objectifs d'une action, 180
a / Les objectifs « pour » l'action, 181
b / L'image de l'état initial de la réalité-objet de l'action, 183
c / Les rôles et fonctions des acteurs impliqués, 186
3 / Les opérations relatives à la définition des objectifs d'une action, 188
a / Classification basée sur leur contribution fonctionnelle au processus de détermination d'objectifs, 189
b / Classification basée sur la fonction de l'action à laquelle sont relatives ces opérations, 189
— Insertion et acquisition d'identité, 190
— Qualification et différenciation d'identité, 190
— Développement et confirmation d'identité, 191
c / Classification basée sur la nature et la place de l'action à laquelle sont relatives ces opérations, 192
B / La détermination des priorités, 194
1 / Un processus supplémentaire, 194
2 / Un processus itératif, 195
3 / Qui a pour résultat l'affectation d'un indice d'importance ou de désirabilité aux différents objectifs proposés, 196
4 / Un effet de retour sur les objectifs de la mise en relation avec les résultats de l'identification de contexte, 197

2 / Le moyen de travail de ce procès : le référé de la planification, 199
A / L'identification du contexte fonctionnel de l'action, 201
1 / Elle fonctionne comme la production d'une image finalisée, 202
a / Sélectivité et laconisme, 203
b / Déformation, 204
c / Polarisation, 205

2 / Cette image porte sur les éléments de contexte susceptibles d'être mobilisés dans la dynamique du processus de cette action, 206

a / Des informations relatives aux conditions de mobilisation des moyens susceptibles d'être mis en œuvre, 207

b / Des informations relatives au contenu des moyens susceptibles d'être mis en œuvre, 209

c / Des informations relatives à l'articulation de ces différents moyens, 212

3 / Cette image est produite à l'occasion d'opérations diverses, survenant à des moments variés, mais renvoyant néanmoins à une logique d'élaboration d'ensemble, 213

a / Des opérations diverses, 213

b / Survenant à des moments variés, 215

c / Une logique d'élaboration semblable, 216

B / La définition des combinatoires possibles, 218

1 / Le résultat : des combinaisons opératoires de type « si... alors », 220

2 / Des représentations multiples, 220

3 / La production de ces représentations suppose chez les concepteurs la mobilisation de représentations antérieures de caractère théorique relatives à des chaînes causales entre plusieurs éléments du réel, 223

4 / Cette mobilisation de représentations antérieures fonctionne comme un travail d'évocation, 226

5 / Ce travail d'évocation est lui-même surdéterminé par les expériences antérieures des concepteurs de projet et par la formalisation qu'ils ont pu faire de ces expériences, 228

3 / Rôles et fonctions des acteurs : les rapports de la planification, 232

A / L'ensemble des acteurs intervenant dans la réalisation d'une action sont susceptibles d'être impliqués dans les opérations de planification correspondantes, 233

B / Toutefois le pouvoir réel dont dispose chacun de ces acteurs peut se révéler fort variable, 234

C / Ce pouvoir réel semble en lien direct avec plusieurs caractères du procès de planification, 236

1 / Itérativité, 236

2 / Cyclicité et articulation entre planification et réalisation, 237

3 / Dynamique d'interaction entre référé et référent, 238

4 / Statut donné aux savoirs, 239

D / L'analyse des fondements de ce pouvoir peut se faire à partir d'un triple questionnement, 239

1 / Sur la détention du référent, 239

2 / Sur la détention des moyens de l'action proprement dite, 241

3 / Sur l'articulation entre l'une et l'autre, 242

E / Au total, l'analyse de ces rapports sociaux permet de distinguer différents modes de planification, 243

1 / Pouvoir centralisé sans association de la population impliquée, 244

2 / Rôle privilégié accordé aux participants à la réalisation de l'action, 247

3 / Les participants à la réalisation de l'action partie prenante parmi d'autres, 250

4 / Le résultat de ce procès : le projet proprement dit, ses transformations, son énonciation, 257

A / Rappel des principales caractéristiques d'un projet d'action, 258

1 / La représentation d'une suite ordonnée d'opérations, 258

2 / Une image effectrice, 259

3 / Une image finalisante, 261

B / Analyse de quelques liaisons entre la forme que revêt l'énoncé des projets et les conditions du procès de planification, 262

1 / Degré de formalisation des projets et degré de division des tâches entre conception et réalisation, 262

2 / Intensité de l'affirmation de valeurs et recherche d'affects d'implication et d'intégration, 263

3 / Degré de participation et présence de formalisations successives de son énoncé, 263

BIBLIOTHÈQUE

C / Intérêt de l'étude de l'énoncé des projets comme révélateur des processus antérieurs qui ont permis son élaboration, 264

Conclusion générale, 267

Orientations bibliographiques, 273

Index - Lexique 283

Avertissement

Comme le précédent ouvrage du même auteur sur l'évaluation, le présent livre n'a pas pour objectif direct de proposer une méthodologie d'action susceptible d'être mise en œuvre en situation, mais plutôt un outil d'analyse et d'interprétation du fonctionnement des pratiques réelles d'élaboration de projets d'action et plus largement des démarches de projet. Il suppose donc de la part de ses lecteurs, notamment praticiens de la formation, formateurs d'enseignants et/ou de formateurs et chercheurs, une expérience préalable de ces pratiques.

Nourri directement d'exemples tirés du champ de la formation, il a été néanmoins conçu et écrit de façon à ce que les outils présentés soient directement transférables dans les multiples secteurs de la vie sociale où la démarche de projet apparaît aujourd'hui comme une pratique incontournable.

L'auteur remercie vivement toutes celles et tous ceux qui ont bien voulu enrichir de leurs commentaires ce texte, collègues enseignants, formateurs et/ou chercheurs du CNAM, amis, proches et très proches.

Jeux et enjeux de la démarche

UNE CIVILISATION DES PROJETS ?

La récente conjoncture française l'aura tout particulièrement montré : la notion de projet fait certainement partie du petit nombre de ces notions heureuses qui, pour un temps donné, semblent faire l'objet d'attentes et d'investissements apparemment convergents de la part d'acteurs sociaux porteurs par ailleurs d'intérêts très divers. « Surface de projection des aspirations des individus », mais aussi des groupes, elle se présente en effet également, ainsi que le note J.-P. Boutinet[1], comme une référence fréquente, sinon obligée des organisations. Mot magique et plein de promesses, elle paraît occuper l'essentiel du *champ du renouveau* des pratiques sociales.

Cet « état de grâce » se manifeste notamment dans le domaine de la formation initiale, où précisément, sous l'effet conjugué d'impulsions institutionnelles et d'une réelle mobilisation des acteurs du système éducatif, la démarche de projet a pris depuis quelques années un essor considérable. Sous la forme par exemple de projets d'action éducative (PAE), de projets d'éta-

1. *Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension psychologique*, Angers, PSA, 1985 (p. 2).

blissement (PE), de projets de zone ou plus simplement de projets pédagogiques, elle apparaît aujourd'hui comme une *voie privilégiée d'action* pour tous ceux qui recherchent une transformation des systèmes de formation et qui pensent que cette transformation passe *aussi* par la patiente réalisation de changements très concrets, d'ampleur souvent limitée, mais impliquant dans leur conduite les acteurs directement concernés et les touchant dans leurs activités quotidiennes.

Le phénomène d'ailleurs ne se limite pas à l'éducation et à la formation puisqu'on le retrouve dans des domaines aussi variés que le travail social, le travail thérapeutique, l'animation culturelle, l'urbanisme, le bâtiment et les travaux publics, le développement agricole, la gestion des services publics, et même la gestion des entreprises avec l'apparition récente et très significative des projets d'entreprise. De toute évidence, il s'agit là d'un fait social nouveau, dont l'émergence mérite pour le moins attention.

Mieux, on peut penser même que ce phénomène n'est qu'au début de son développement puisqu'un certain nombre d'évolutions particulièrement caractéristiques de notre société directement contemporaine semblent le nourrir et l'alimenter : c'est le cas notamment du développement des nouvelles technologies qui se révèlent être pour l'essentiel des technologies de traitement de l'information, du développement de nouvelles formes du travail privilégiant les tâches de conduite par rapport aux tâches de réalisation ou encore de l'accroissement des niveaux de qualification et de l'apparition de nouveaux modes d'organisation du travail reposant sur l'ouverture d'un espace d'autonomie dans la réalisation des tâches.

Sommes-nous entrés, pour reprendre l'expression de P. Lelong[1], dans une civilisation des projets ?

1. Les projets de développement scientifique et technique. Facteurs d'évolution in *Projet et programmation*, Séminaires interdisciplinaires du Collège de France, Maloine édit., coll. « Recherches interdisciplinaires », p. 101.

UN DÉCALAGE CONSIDÉRABLE ENTRE INTENTIONS ET RÉALITÉS

A l'examen, bien entendu, il se révèle que cette notion de projet recouvre des contenus extrêmement variables, puisqu'on l'utilise aussi bien pour désigner une conception générale de l'éducation (un projet éducatif), un dispositif de formation particulier (un projet de formation proprement dit) qu'une démarche déterminée d'apprentissage (la pédagogie du projet).

Plus important encore : si l'on parle beaucoup de projets, rares sont les pratiques d'élaboration que l'on se risque à décrire. Placés précisément devant une tâche concrète de construction de projets, les acteurs des systèmes de formation se trouvent aussi *démunis* qu'ils auraient pu l'être il y a quelques décennies, dans un contexte apparemment beaucoup moins favorable.

Tout se passe en effet comme si la réflexion sur la démarche de projet, comme d'ailleurs plus généralement une bonne partie de la littérature pédagogique, se révélait à orientation essentiellement *prescriptive* et normative, c'est-à-dire énonçait davantage ce qui est souhaitable, ce qui « doit » être fait, plutôt que ce qui est fait réellement, et les analyses et conclusions que l'on peut en tirer. Ce type de réflexion omettant de prendre en compte ce qui fait la spécificité des situations concrètes et des objectifs des acteurs dans ces situations concrètes, elle apparaît souvent à l'expérience difficilement utilisable directement par les praticiens, même si elle peut avoir pour effet d'assurer les moins expérimentés...

Tout se passe également comme si le succès même de la démarche et la valorisation sociale qui s'y attache entraînaient chez nombre d'acteurs de la formation des stratégies indirectes de *démonstration sociale* de leur capacité à maîtriser une situation et à y promouvoir des changements. De même en effet que la présentation et la diffusion d'un plan de formation d'entreprise peuvent contribuer à valoriser la formation au sein de cette entreprise par rapport à l'extérieur, de même on constate que dans un certain nombre de cas *la mise au point*

de projets éducatifs peut s'inscrire dans une stratégie de visibilisation sociale des acteurs qui les promeuvent, ce qui conduit souvent bien entendu à l'apparition de projets-vitrine ou de projets-alibi qui n'ont d'autres effets que ceux de leur énonciation.

Au total donc, la démarche de projet se montre beaucoup plus difficile et décevante qu'elle ne paraît au premier abord.

Et pourtant, ses enjeux se révèlent singulièrement vastes.

LES ENJEUX DE L'ENGAGEMENT DANS UNE DÉMARCHE DE PROJET

Citons-en quelques-uns :

a / Enjeux de recherche et de développement

Quels que soient son objet et la forme qu'elle revêt, la démarche de projet se présente en effet comme un préalable ou un accompagnement *intellectuel* de la production d'un changement.

Comme telle, elle prend plus largement signification par rapport au processus de recherche et de développement.

Sa mise en œuvre est corrélative de la mise en œuvre d'autres formes de recherche qu'elle utilise et prolonge, et contribue donc à promouvoir[1] :

— *Identification* des différents éléments présents dans les situations où l'on entend promouvoir ce changement ; démarche qui s'assimile à un établissement de faits ou à une production d'informations.

1. Nous retrouvons ici la distinction entre trois formes de recherche présentes en formation (recherche de type empirique, recherche de type classique et recherche-action) que nous avons développée dans un autre écrit. Cf. J.-M. Barbier, Analyser les démarches de recherche, *Education permanente*, n° 80, 1985, p. 103 à 123, notamment p. 107.

— *Analyse* de la dynamique des processus concernés, processus sociaux généraux ou processus de formation proprement dits, démarche qui s'assimile à une production de savoirs ou de relations entre les faits.

— Production de *représentations* relatives à la conduite d'un *changement possible*, démarche qui s'assimile à une recherche-action et qui constitue le résultat même de la démarche de projet, comme nous avons l'occasion de le voir.

Par ailleurs, *les acteurs qui s'y engagent*, individus ou groupe restreints, institutions, formations sociales plus larges, se révèlent être des acteurs qui *s'inscrivent d'ores et déjà dans un processus de développement* pouvant revêtir des formes très variées et qui entendent à travers cet engagement le poursuivre en rationalisant sa conduite.

C'est la raison pour laquelle, au niveau idéologique, la démarche de projet est souvent présentée comme synonyme de dynamisme, de progrès, de mouvement, d'ouverture, de plus-value, et opposée à l'immobilisme, à l'attentisme et à la stagnation.

b / Enjeux de pouvoir

La démarche de projet apparaît également impliquer de la part des agents concernés, individuels ou collectifs, une maîtrise mentale de leur passé, de leur situation présente, de l'environnement de leur action, du devenir de leur action comme de leur devenir propre.

Elle suppose en effet soit un recul par rapport à ce qui est ou a été vécu, soit une anticipation de ce qui peut l'être. Dans les deux cas, elle s'accompagne donc d'une relation de prise de distance, d'établissement d'un pouvoir des acteurs par rapport à leurs propres itinéraires.

Elle suppose également un minimum de maîtrise réelle des moyens dont elle prévoit la mise en œuvre : comme l'explique R. Citterio[1], elle comporte « une prise de possession par les

1. *Les Amis de Sèvres*, Le projet d'établissement, n° 4, décembre 1983, p. 59.

acteurs éducatifs des objectifs de leur action et de leur fonction, ainsi que des moyens permettant de les atteindre ».

Idéologiquement, elle est souvent présentée comme synonyme de liberté, d'autonomie, de prise de pouvoir, de réduction des incertitudes, de refus des déterminismes ; elle apparaît comme le signe et l'affirmation du pouvoir de l'être humain sur sa propre existence.

Dans de nombreuses actions, qui supposent l'intervention de plusieurs acteurs, il existe aussi un lien entre démarche de projet et *exercice du pouvoir* dans ces actions. Dans la mesure en effet où elle implique une explicitation de la conduite de ces actions, les acteurs dominants s'y trouvent amenés à mettre à jour, sinon quelquefois à négocier, la distribution des rôles de chacun, ce qui confère en plus à la démarche de projet des connotations de dialogue, de concertation, d'établissement de relation contractuelle.

c / Enjeux de cohérence

La démarche de projet suppose encore un travail d'articulation entre gestes quotidiens, discours tenus par ceux qui les posent sur les orientations et valeurs qui les guident et effets qui les accompagnent.

Elle fonctionne en effet comme une série d'itérations entre le réel et ce qui est souhaité, ce qui tend à réduire les écarts entre valeurs et discours d'une part et actes d'autre part, et éventuellement à jouer sur les satisfactions et insatisfactions qui en procèdent[1].

Ce travail de cohérence ne se manifeste d'ailleurs pas seulement au sein d'une même action, mais encore entre les différentes actions ou sous-ensembles composant une action plus complexe et contribuant à la production du résultat final. Il en va ainsi par exemple dans le cas du fonctionnement d'une institution de formation, de l'articulation entre pédagogique, administratif, formation, recherche, documentation, ges-

1. Cl. Paquette, *Le projet éducatif*, Victoriaville, Editions NHP, 1979, 172 p., définit la démarche de projet comme « un processus [...] visant à faire progressivement [...] l'adéquation [...] entre les gestes quotidiens [...] et une ou des conceptions de l'activité éducative [...] ».

tion ou encore dans le cas d'un itinéraire de développement individuel, de l'articulation entre expériences de formation continue, expériences professionnelles et expériences sociales. Un projet d'une certaine ampleur se révèle même assez souvent comme l'occasion de penser et d'affirmer explicitement cette articulation.

Pour toutes ces raisons, la démarche est donc encore présentée au niveau idéologique comme synonyme de globalité, de transversalité, d'établissement de sens ou encore de rigueur, de rationalité et de fonctionnalité.

LES ENJEUX DE L'ANALYSE DE CETTE DÉMARCHE

A ces différents enjeux pratiques de la démarche de projet s'en ajoutent d'autres, de caractère *théorique*, liés aux précédents et qui font de l'analyse du fonctionnement de cette démarche une occasion privilégiée de reposer un certain nombre de questions-clé des sciences sociales.

a / La question des rapports entre les contraintes *qui s'exercent sur un acteur et les* actes *qu'il pose*

Traditionnellement en effet, les approches mécanistes tendent à expliquer les comportements humains en référence essentiellement aux situations objectives dans lesquelles se trouvent les acteurs qui les posent.

Tout aussi traditionnellement les approches idéalistes tendent à expliquer ces mêmes comportements en référence essentiellement à des données subjectives telles que les valeurs que poursuivent ces mêmes acteurs.

La persistance de cette opposition malgré un certain nombre d'efforts théoriques pour les aborder joue depuis longtemps une fonction sociale et politique évidente.

Or on peut se demander si la notion de projet ne constitue pas le lieu d'un dépassement possible de cette opposition, en apparaissant comme une variable intermédiaire, une *médiation*

entre situation et histoire d'un acteur d'une part et actes qu'il pose d'autre part[1].

Se situant en effet sur le registre des représentations accompagnant l'action, elle suppose de la part des acteurs concernés à la fois l'élaboration d'une image de leur *histoire* et des *contraintes* de leur situation et l'élaboration d'une image des *objectifs* qu'ils poursuivent, ce qui permet d'expliquer aussi bien les conditions d'influence des contraintes de situation sur les comportements que les conditions d'influence de facteurs désignés comme subjectifs sur ces mêmes comportements.

b / La question des rapports réciproques entre pensée et action

> « Pour nous, la parole n'est pas nuisible à l'action, ce qui l'est, c'est de ne pas se renseigner par la parole avant de se lancer dans l'action » (Thucydide, *Guerres du Péloponnèse*, liv. II, *Discours de Périclès aux Athéniens*, chap. XL).

Ces rapports sont en effet traditionnellement perçus comme des rapports difficiles, comme on le voit dans les oppositions fréquemment développées entre théorie et pratique, entre théoriciens et praticiens, même si ces oppositions ne valorisent pas toujours le même terme.

Là encore, on peut se demander si la notion de projet ne peut pas constituer le lieu d'un dépassement possible de cette opposition.

La démarche d'élaboration de projet peut en effet être définie, comme nous le verrons, comme un processus de transformation d'une *représentation orientée du réel*, à effet *cognitif*, relevant d'une démarche d'identification et de connaissance, en une représentation *orientant le réel*, à effet opératoire, directement préalable à l'action, ce qui permet de rendre compte à la fois du statut et des *conditions* précises *d'usage des différentes formes de représentations intellectuelles apparais-*

1. Sur ce point, voir notamment P. Beret, Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif, *Formation-Emploi*, n° 13, janvier-mars 1986, p. 15 à 23.

sant à l'occasion des actions, et donc des différentes formes de recherche ayant pour résultat la production de ces représentations (cf. *supra*).

c / La question des mécanismes non formels de reproduction des groupes sociaux

L'analyse des démarches du projet permet en effet de faire apparaître une relation entre appartenance sociale et comportements d'élaboration de projets, les groupes sociaux les plus dominés étant par exemple ceux qui bénéficient des plus faibles possibilités d'élaborer des stratégies ou des projets d'action (et donc des projets d'identité) de grande amplitude dans le domaine *socioprofessionnel.*

Une telle *sociologie des démarches de projet* constitue à nos yeux une entrée particulièrement précieuse et de grande portée pour comprendre les pratiques des différents groupes sociaux, et plus généralement les mécanismes de fonctionnement et de reproduction des systèmes sociaux. On peut penser en effet que la compréhension de ces pratiques ne suppose pas seulement une identification précise de la place de ces différents groupes sociaux dans la production économique et sociale, mais également, et de manière liée, une identification des possibilités dont disposent leurs membres de *pouvoir projeter et conduire leur itinéraire de développement et donc de pouvoir produire leur personnalité sociale.*

Cette entrée permet notamment de mieux saisir les mécanismes non formels[1], mais particulièrement efficaces, par lesquels s'effectue la reproduction des groupes sociaux proprement dits.

d / La question de l'analyse des actes nouveaux et non répétitifs

Il existe enfin d'évidentes liaisons entre les comportements d'élaboration de projet ou de planification et les comportements d'*étude et de résolution de problèmes* ou de *prise de décision.*

1. Sur ce point, voir également : Disposition à former un projet [...] et fonction de production différenciée des individus [...], J.-M. Barbier, *L'évaluation en formation*, PUF, 1985, « Pédagogie d'aujourd'hui », p. 163 à 165.

Tous ont trait en effet à des actes nouveaux et non répétitifs, et supposent un processus de transformation de représentations en vue d'aboutir à une action. Les uns et les autres constituent d'ailleurs des gestes quotidiens des éducateurs et formateurs. On peut donc penser qu'un progrès dans la connaissance et la maîtrise des uns peut permettre d'avancer dans la connaissance et la maîtrise des autres.

DANS LE PROLONGEMENT DE L'ANALYSE DES BESOINS ET DE L'ÉVALUATION

C'est bien sûr en référence à ces différents types d'enjeux que prend signification la recherche qui s'ouvre.

Ces enjeux ne sont toutefois pas spécifiques de la seule démarche d'élaboration de projet. Des enjeux analogues peuvent être repérés à propos de pratiques très proches comme les pratiques de détermination d'objectifs ou les pratiques d'évaluation.

C'est qu'en effet il ne se révèle pas possible, aussi bien sur le plan pratique que sur le plan théorique, de dissocier la démarche d'élaboration de projets d'autres démarches qui se situent en amont et en aval d'elle et qui lui sont étroitement liées. Et s'il y a *fait social nouveau*, il ne consiste pas simplement dans l'explicitation et la socialisation croissante des démarches de projet, mais beaucoup plus généralement dans l'*explicitation et la socialisation croissantes des processus de conduite des actions*, phénomène qui renvoie lui-même à la mise en place de nouveaux modes d'organisation du travail, fondés sur une intention de faire participer à la conduite des actions les acteurs qui sont de fait impliqués dans leur réalisation. Ces *nouveaux modes d'organisation du travail* revêtent, on le sait, dans nos sociétés contemporaines, de multiples formes dont les projets d'entreprise ou les cercles de qualité ne sont que les initiatives connues les plus récentes.

Cette précision est importante : elle nous permet en effet d'introduire ce qui constitue le contexte et l'intention principale de ce livre.

Faisant suite à deux autres ouvrages du même auteur sur *L'analyse des besoins en formation*[1] et sur *L'évaluation en formation*[2], ce livre s'inscrit dans un *cycle de recherches plus large portant sur la conduite des actions en formation*, qu'il poursuit et clôt provisoirement, et auquel il apporte sur certains aspects des éléments de synthèse.

Ce cycle est né lui-même dans un contexte de formation de formateurs, au Conservatoire national des Arts et Métiers.

Il repose pour l'essentiel sur le constat que, dès lors que l'on aborde les actes professionnels les plus spécifiques des métiers de la formation (déterminer des objectifs, construire un dispositif ou une progression, évaluer, mais aussi engager une pratique pédagogique, conduire une action), les *discours et outils* mis à disposition des éducateurs et formateurs se révèlent le plus souvent *de nature prescriptive* (ce sont de loin les plus abondants) presque toujours en décalage avec la réalité, *de nature technique* au sens strict, c'est-à-dire ne donnant pas le sens de leur emploi, ou encore dans un certain nombre de cas *de nature descriptive*, ne comportant pas d'éléments de théorisation. Cette situation, qui n'est d'ailleurs pas propre aux seuls métiers de la formation, laisse évidemment insatisfaits et démunis les éducateurs et formateurs qui ne se contentent pas, pour se rassurer sur leur valeur professionnelle, ni de la détention de techniques et de recettes (lorsqu'ils sont nouveaux dans le métier), ni de leurs seules expériences (lorsqu'ils sont un peu plus anciens...).

Hypothèse a été faite comme dans d'autres travaux et recherches du Conservatoire national des Arts et Métiers que la *possibilité donnée aux professionnels* de la formation *d'analyser leurs propres pratiques* avant d'élaborer eux-mêmes des outils et des démarches qui correspondent à leur situation pouvait constituer un levier puissant de maîtrise de leur fonction et d'amélioration durable de leurs pratiques.

Parti a donc été pris de travailler dans un premier temps et de manière privilégiée à la *production d'outils d'analyse des pratiques ordinaires* des formateurs et éducateurs, ce type de positionnement permettant dans un second temps aux profes-

1. J.-M. Barbier, M. Lesne, avec la collaboration de C. Coridian et L. Sabbah, Paris, Ed. Robert Jauze, 1986, 2e éd., 307 p.
2. Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », 2e éd., 1990.

sionnels eux-mêmes, en situation de formation et/ou de recherche, d'intellectualiser leurs propres pratiques et de produire les cadres mentaux accompagnant leur propre action après reprise en compte de leurs propres objectifs.

L'OBJET SPÉCIFIQUE DE CETTE RECHERCHE ET LES MOYENS MIS EN ŒUVRE

En cohérence avec ce qui vient d'être dit sur le contexte et l'intention principale de cette recherche, il a été choisi de travailler de manière spécifique au *repérage*, à *l'explicitation* et à *l'analyse* des *pratiques de planification et d'élaboration de projets d'action* en formation, que nous ne distinguerons pas et que nous définirons provisoirement comme l'ensemble des opérations ayant pour résultat d'aboutir à la *représentation d'une combinaison structurée d'objectifs et de moyens en formation.*

Selon les cas, ces opérations sont désignées comme des opérations de *conception*, de *construction*, d'*organisation*, de *programmation* et même de conduite des actions entreprises en éducation et formation.

Elles sont en fait extrêmement nombreuses ; leurs objets peuvent être potentiellement aussi nombreux qu'il existe de modes d'organisation des actions en formation. Elles peuvent être distinguées notamment selon l'unité de population (individu, groupe, etc.) concernée par cette action, selon le niveau où se situe cette action et selon sa nature. Citons simplement, à titre d'exemples, et sans intention d'ordonnancement pour le moment :

— Les opérations de construction des séquences pédagogiques, de progressions pédagogiques et plus largement d'organisation d'expériences éducatives, intéressant tout particulièrement les pédagogues.

— Les opérations de conception d'un dispositif, d'une action, ou tout simplement d'un projet de formation, intéressant plus particulièrement les responsables d'activités de formation présentant un caractère nouveau ou expérimental.