

1995 *Le travail en projets, Voies livres, se former +, Lyon*

**SE FORMER +
PRATIQUES ET APPRENTISSAGES DE L'EDUCATION**

MICHEL VIAL

LE TRAVAIL EN PROJETS

**De la pédagogie de projet au travail en projets :
le directeur des IFSI* en question,
entre gestionnaire et entrepreneur**

*Instituts de formation en soins infirmiers

Sommaire

Le chantier et le projet.....	page 3
1 Qui dit pédagogie de projet, dit fabrication d'objets	
Un modèle économiste de l'objet à produire	6
Le groupe comme unité de production	6
Une mise en scène du programme	7
La survalorisation du gestionnaire, une survivance de la pédagogie par objectifs	8
Dans la confusion entre information et communication	9
Les objectifs quand même, pour le programmatique mais avec les visées.....	10
2. Pour une pensée par projets.....	
L'anticipation, le changement, le devenir	13
Trois phases du projet, pour un repérage.....	15
-a) Concevoir le projet	15
-b) Elaborer le projet	16
Implication et engagement	16
Travailler les imbrications des valeurs	17
-c) Réaliser le projet	20
Travailler les régulations	20
La parole professionnelle et le sens.....	21
Travailler dans la différence ; l'écart et l'erreur	22
L'interrogation sur soi : être acteur du projet.....	23
Le sens comme question	24
Construire en marchant	24
Travailler la qualité.....	25
Accepter les différents registres de pensées.....	26
Construire l'avenir professionnel.....	27

3. Le travail en projets,	
travail sur les liens entre les différents projets.....	28
La prise de risques et le défi ,	
le projet est toujours projet d'évaluation	29
Douleur, Deuil et Désir ;	
le projet est toujours projet d'apprentissage.....	29
La pertinence est prioritaire sur la cohérence	30
Les stratégies, caractéristique des acteurs du projet	31
Le projet comme travail d'équipe	32
Différencier le projet professionnel	
du projet de formation de l'étudiant.....	33
Suivi pédagogique et travail sur les liens	33
Organiser les conditions de l'expression du projet	34
Le projet de stage comme base de questionnement	36
La négociation à partir du projet de service,	
procédure de mise en projet de l'étudiant	37
Le détour par les modèles théoriques,	
le projet de formation de l'Institut	38
La recherche infirmière nécessaire	39
Le rapport à la norme : projet d'éducation,	
actes professionnels et normes prescrites	40
Une formation à la qualité par les Sciences humaines	41
Articuler théories et pratiques ;	
Mise en situation de transfert et travail d'appropriation	43
Etre formé à la formation	44
 Le directeur comme questionneur	 45

De la pédagogie de projet au travail en projets : le directeur des IFSI* en question, entre gestionnaire et entrepreneur

Le chantier et le projet :

Les milieux professionnels de la formation, oublient souvent que la "Pédagogie de Projet" a une histoire dans l'Education Nationale. Et pourtant, on a maintenant assez de recul pour en faire une analyse critique, ce sera le premier point. Disons que je ne suis pas favorable à une "pédagogie de projet". Je suis beaucoup plus favorable à une *pensée par projets* et ce n'est pas qu'une question de mots, comme j'essayerai de le démontrer dans un second volet. Ensuite, pour revenir au quotidien, j'aborderai, dans une dernière partie, *le travail en projets*, c'est-à-dire quelques idées de ce qu'on peut faire, quand on est en poste de direction d'un établissement de formation en soins infirmiers, de cette notion ambivalente de projet, pour fonder *une politique de projet*.

Je crois que le projet intéresse tout particulièrement les directeurs des IFSI , puisque dans les textes de la réforme de 92, la notion de projet apparaît sous la forme de "projet professionnel" de l'étudiant. Mais, pour travailler le projet professionnel, une réflexion s'impose sur la notion de projet et sur ce que cela représente de travailler avec cette notion. Je veux dire par là que le projet n'est

*Instituts de formation en soins infirmiers

pas une simple abstraction, une étiquette intellectuelle théorique : c'est concret, c'est une histoire de Sujets. Mais c'est à la mode (dans les entreprises notamment) et il suffit d'ouvrir les journaux pour voir des appels de recrutement de "chefs de projet". Ce terme d'ailleurs pose problème : le projet a-t-il besoin d'un "chef" ? Est-ce un simple synonyme de "chantier" ? Et c'est un problème qui touche la direction des instituts de formation parce que le directeur peut être tenté, sous la pression sociale, de se prendre pour le chef des projets ce qui ne serait pas, à mon avis, commode à assumer... Je conclurai donc sur la compétence, pour moi essentielle, du directeur dans la démarche de projet : savoir poser des questions.*

* Ce texte a été écrit à partir de l'enregistrement de la conférence et du débat d'ouverture du colloque d'Annecy des 7 et 8 avril 1994 : "Directrice, directeur d'IFSI gestionnaire ou entrepreneur ?", 9^o journées Soins & Formation.

1 Qui dit pédagogie de projet, dit fabrication d'objets.

D'abord retournons à la Pédagogie de projet telle que l'Education Nationale l'a forgée, puisque c'est dans et pour la classe (notamment de Français) que la pédagogie de projet a été proposée².

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 circuler³.

Il existe des compte rendus de ces expériences et l'un d'entre eux est un bon exemple de ce qui est entendu par pédagogie de projet : c'est "la lettre au maire"⁴. L'apprentissage, c'est donc la rédaction d'une lettre, à propos de laquelle les élèves découvrent et acquièrent les règles d'écriture de ce type d'écrit avec, au bout, un travail utile, dit

² Halté, J-F. *L'enseignement du français dans le travail en projet*, Thèse de Doctorat, Université de Besançon, 1985

³ dans la classe, dans l'établissement ou à l'extérieur : "le produit est réalisé et destiné à d'autres personnes qu'aux seuls membres du groupe" p. 16 Masseron, C. "Situations de travail en projet et communication", *Repères* n°69, 1986, p.15/19

⁴ Meyer, J-C., Garcia-Debanc, C., Mas, M., Turco, G. "Pratiques innovantes d'évaluation des écrits", *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 1987, p.189/207 : "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" (p193) -Un autre exemple est d'avoir à décorer les murs de la salle de sport ou de produire des textes pour un journal scolaire.

"en grandeur nature". Ce qu'on veut, c'est créer des situations de communication "authentique", ayant une utilité sociale. L'avantage qu'on a avancé, est que les élèves savent pour quoi ils apprennent des règles, puisque c'est nécessaire pour fabriquer l'objet⁵.

Un modèle économiste de l'objet à produire :

Ce type de pédagogie souffre de plusieurs défauts qu'on peut, avec le recul, identifier. Le premier, c'est que ce n'est pas une pédagogie du projet mais une *pédagogie de la production*,⁶ ce qui n'est pas du tout la même chose. En fait, il s'agit de fabriquer un objet et non pas *d'évoluer avec un projet* : on est dans une vision économiste⁷ de l'activité. L'objet à produire est confondu avec le projet : il y a contre-sens sur le mot projet. Il s'agit bien de pédagogie, puisqu'on gère les conditions de réalisation de la classe, mais 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.

Le groupe comme unité de production :

Les dérives organisationnelles ont été dénoncées : la division du travail qui consiste à émietter la confection de l'objet, à faire

⁵ "La promotion de cette pédagogie correspond à la volonté de lutter contre l'échec en réduisant la coupure entre apprentissages scolaires et apprentissages sociaux et en inversant la logique habituelle. Plutôt qu'apprendre avant de faire, ici, on apprend en faisant, parce qu'on fait et que ce faisant on rencontre des problèmes" Reuter, Y. "Recherches sur l'enseignement de la littérature", *Le français aujourd'hui* n°75, 1986, p.124/128 - voir aussi Tochon, F-N. *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, ESF, 1990

⁶ Vial, M. *L'auto-évaluation dans la formation, entre l'auto-contrôle et l'auto-questionnement*, L'harmattan, 1994, p 35, à paraître

⁷ ou même industrielle pour les objets techniques fabriqués en classe de technologie des collèges : voir la critique faite par Gonnet, A. *Le projet pédagogique en technologie*, CRDP Marseille, 1994

réaliser, par exemple, à un élève une seule partie de l'objet. Ensuite, l'enseignant recollera les différentes productions de la classe et assurera le "toiletage" du produit pour le rendre conforme aux normes sociales. L'élève se retrouve à traiter des micro-tâches et l'enseignant est le seul à avoir la vision d'ensemble et l'intelligence globale de la fabrication de l'objet. Il n'y a pas de finalisation de l'apprentissage, quoi qu'on dise, puisque le lien est coupé entre la fabrication personnelle et le produit final. Or, cette intelligence de la globalité de la chose à réaliser, c'est une des dimensions du projet.

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

Ces perversions du travail en groupe⁸ sont provoquées par la survalorisation du beau produit : la qualité normée du produit social empêche qu'on s'autorise à faire circuler des objets d'apprentissage comportant des erreurs : drôle d'idée de l'authenticité...

Une mise en scène du programme :

Que l'objet soit "commercialisé" ou socialisé ferait que les élèves y trouveraient de l'intérêt, et apprendraient (à la limite) sans s'en rendre compte, sous la nécessité. Le projet devient *une mise en scène* pour faire acquérir ce que de toutes façons on avait prévu de faire acquérir. Le réel objectif poursuivi est l'intégration des contenus du programme que l'objet permet de rencontrer. On est ici dans la logique de manipulation, de fabrication de l'Autre ; ou, plus

⁸ Merieu, P. *Apprendre en groupe ?* (2 tomes), Chronique sociale, Lyon, 1984

exactement, dans la dialectique entre poïésis et praxis⁹, la dimension poietique, de la techné, ici l'emporte. Le désir de construire l'autre prime sur la reconnaissance de son autonomie, comme à chaque fois qu'on s'acharne à le "motiver"¹⁰.

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

En fait, cette pédagogie dite "de projet" est la suite logique de la Pédagogie Par Objectifs, laquelle, après avoir dominé le milieu de la formation des enseignants et après avoir joué le rôle d'une théorie unifiante, s'est trouvée usée par la mise en pratique. Prise dans la contradiction entre l'imposition techniciste des cibles à atteindre et la participation du formé au plan de formation et surtout dans la confusion entre le guidage pour la fabrication et l'orientation dans la tâche à réaliser¹¹, la pédagogie des objectifs tombe en désuétude mais survit, rénovée, dans la pédagogie de projet.

D'autant plus que les enseignants formés par la Pensée Par Objectifs¹² ont acquis une façon de voir l'action dont ils ne se débarrassent pas facilement, surtout quand ils ont cru que c'était la

⁹ Imbert, F. " Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.105/111

¹⁰ "Le projet insensé de modeler l'autre, de créer un être à son image, de lui insuffler vie, qui est le fantasme de l'animateur, ne peut aboutir qu'à lui donner la mort. C'est en vain qu'on s'ingénie alors à le ranimer, ou, comme on dit, à le "motiver". (p.37) Ferry, G. *Le trajet de formation*, Paris, Dunod, 1983

¹¹ Vial M :voir note 6 - Galpérine, G. "Formation par étapes des actions et des concepts", dans Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Perspectives soviétiques, Lille, P.U., 1980, p.167/183 - Leplat, J. & Pailhous, J. " La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problèmes", *Bulletin de psychologie* n°332, 1977, p.149/156

¹² Delorme, C., "Devenir de la pensée par objectifs", *Education permanente* n°85, 1986, p. 5-16

seule façon (la seule vraie) de fonctionner. Je veux parler de cette *vision de gestionnaire*¹³, de ce fonctionnalisme, ce *désir de maîtrise des actes* qui rend toujours prioritaire le programme à accomplir au détriment de l'épaisseur singulière des personnes et de leurs errances, au détriment de l'émergence du sens dans la *praxis*¹⁴, dans l'action qui serait assumée parce qu'orientée par - justement - un projet...

Dans la confusion entre information et communication

La "PPO" est une 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 ; à force d'être obnubilé par la transmission des bonnes informations pour la réussite des produits et pour la rationalisation des démarches, on a oublié que la communication¹⁵ est partage, négativité et altération¹⁶.

Sous l'effet de la *décomposition par les objectifs*, 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

13 Gillet, P. *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987

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

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

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

sur la globalité de l'apprentissage. Enfin, on en vient à donner trop d'importance au contrôle.

Et contrôle est à entendre ici pas seulement comme la fabrication de tests mais comme *une logique*¹⁷ (un mode de pensée, un mode de fonctionnement) qui consiste à privilégier tout ce qui se rattache à l'univers de la maîtrise¹⁸ : 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) ; 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*¹⁹.

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

Mais il n'est pas question non plus de refuser *la mise en objectifs* des contenus de formation et de se priver de l'outil "objectif" pour informer. La notion d'objectif, de cible, est compatible avec la pensée par projets, notamment quand il faut réaliser et vérifier des actions de projets.

17 Bonniol, J-J. "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?", *Bulletin de l'ADMEE* n°3, 1988, p. 1/6

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

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

Pour que les objectifs restent des outils pour la formation, il faut avoir repéré que le projet comporte deux versants contradictoires : ce au nom de quoi on aspire à accomplir des actions : *les visées*²⁰ ("l'intention philosophique ou politique") et puis l'ensemble des actions qu'on veut réaliser : *le programmatique*. ("la traduction stratégique, opératoire, précise, déterminée du projet-visée"). La dynamique du projet ne dépend pas d'objectifs correctement désignés mais du rapport de forces, des ruses de sens, du paradoxe fondamental, de la contradiction interne entre visées et programme.

Mais comme il ne s'agit pas non plus de s'en tenir à un vague désir parlé en termes de finalités, quand on veut passer à l'action, on a besoin de savoir quoi faire²¹ et d'avoir des objectifs et des critères sur la réussite et la réalisation²² des procédures²³. L'enjeu est que, ce qu'on veut : le processus²⁴ projet qui consiste à *être tendu vers autre chose, ne soit pas oublié ou posé au départ et ensuite perdu de vue ou contraint et réduit, au profit d'une focalisation excessive sur le programme.*

²⁰ Ardoino, J. "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986, p.153/158 et "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour* n°94, 1984, P; 5-8

²¹ Bonniol, J-J., 1988 p. 14 "Les racines du consultant", dans *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, actes de l'Université d'été de Sophia Antipolis, CRDP de Nice "Les objectifs sont des points de passage obligés (donc il faut les établir et les atteindre) mais 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 l'action, leur vertu est celle d'être atteints !"

²² Vial, M. "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", *Pratiques* n°53, 1987, p.59/73

²³ procédures = moyens, méthodes, démarches pour réaliser ; façons de faire, opérations à conduire

²⁴ processus = l'énergie, l'élan, le désir de, l'aller vers, la mobilisation de la personne, de ses forces et de ses ruses ; la convocation du sens par une personne

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

2. Pour une pensée par projets

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

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

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 devenir²⁵, 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 Humaine²⁶. En effet, croire que l'Homme est définissable par des caractères permanents auxquels on ne peut rien changer et que le changement n'est donc qu'un accident, une crise, une variation de surface, c'est s'installer dans la rigidité qui produit des discours du type : "De celui là, on ne pourra jamais rien faire", alors pourquoi être formateur ?

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

Les étudiants ne sont pas des pâtes molles dans lesquelles on imprime une marque²⁷ : ils sont déjà en projet, avant d'être en formation. On entend dire que les étudiants aujourd'hui, vue la conjoncture, sont là parce qu'ils ne peuvent pas aller ailleurs et, qu'en fait, ils n'ont pas de projet... Or, ils ont un projet : ne pas être ailleurs -ce n'est pas encore un projet professionnel, soit, mais c'est déjà un projet. Le *sauve-qui-peut*, à supposer qu'il en soit ainsi, est un projet personnel. Donc, le rôle de l'Institut est de faire passer les étudiants à *l'expression d'un projet professionnel*, de les aider à construire leur devenir dans la profession.

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

26 éminemment représentée par Descartes cf.p. 7 Durand, D., *La systémique*, que sais-je n°1795, 4^eéd. 1990

27 voir notes 6 et 9

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

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) mais aussi comme un système comportant trois phases²⁸ : la conception, l'élaboration et la réalisation²⁹.

-a) Concevoir le projet :

Concevoir, jeter des idées, des envies, en relation avec des valeurs que l'on porte, c'est-à-dire se donner des critères forcément qualitatifs³⁰, de larges critères, globaux³¹, en nombre restreint, en liens avec les valeurs privilégiés et avec les actions à conduire ou conduites. Se donner des éléments de réponses provisoires,

28 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

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

30 Bonniol, J-J. "Recherche et formation : pour une problématique de l'Evaluation Formative", dans De Ketele, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*", Bruxelles, De Boeck, 1986, p.119/133

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

"régulables", à la question : "A partir de quoi notre dessein est-il légitime, au nom de quelles valeurs ?".

-b) Elaborer le projet :

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

Implication et engagement :

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

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

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*³² on réfléchit dessus : on doit ne pas seulement se demander comment on va faire mais aussi pourquoi faire ceci, pourquoi ne pas faire autrement.

En fait, dans ces deux phases, on ne *déduit* pas des valeurs une liste d'actions à accomplir, on *tresse* valeurs et activités à conduire. Le programme n'a de sens que s'il est mis en relation avec des valeurs et cette mise en relation n'est pas facile, car le programme relève de l'imposé, du contraint alors que les valeurs relèvent du voulu mais aussi de notre implication³³. Conception et élaboration produisent de l'engagement³⁴ et c'est là l'efficacité du projet.

Travailler les imbrications des valeurs :

Le travail consiste avant tout à identifier, à accepter, à rendre conscient, à faire *exister les imbrications des investissements* sur lesquels fonctionnent les personnes, en se référant aux valeurs attachées au poste, sans forcément les clarifier, les rationaliser. Sans les normer.

S'il s'agit bien d'arriver à afficher des valeurs, cela n'oblige pas chaque acteur de l'organisation à prendre à son compte toutes les valeurs exhibées : l'établissement, l'institut seul doit promouvoir

³² dans la phase d'élaboration, on travaille le lien de *récurtivité* (cf Morin, E. *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990) entre la conduite des actions (réalisation) et le sens privilégié, les qualités prioritaires (conception)

³³ Ardoino, J. "Polysémie de l'implication", Pour n°88, 1983, p. 19/22 et Ardoino, J. & Berger, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris, RIRELF, 1989, lexique p. 217/218 : "Implication : ce par quoi nous tenons à l'existence (...) Nos implications structurent tout aussi bien nos pratiques. Elles ne doivent pas être confondues avec l'engagement qui suppose une perspective plus volontariste" (...)

³⁴ Eymard-Simonian, C. "Vers un modèle de formation à l'élaboration et à la gestion de projets, engagement et régulation, dans le champ de la formation infirmière", Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1993

l'ensemble des valeurs élues. "Faire partie de" n'est pas être redevable du tout. La partie est à la fois moins et plus que le tout : la personne de l'acteur est dans un rapport hologrammatique (Edgar Morin) au tout de l'institution, du corps, de l'organisation.

Sous le terme de "valeurs", on confond habituellement ce qui relève du "sentiment intime", des croyances, *des convictions* et ce qui relève de l'éthique : *les valeurs proprement dites* (ce qu'est le beau - le bon - le bien - le clair). Je dis valeurs "proprement dites" car il n'y a pas de valeurs qui ne soient pas démocratiques³⁵. Ces convictions mêlées aux valeurs alimentent une série de *figures* (de personnages imaginaires) représentatives de la profession et auxquelles on s'identifie, parfois sans le savoir.

Les valeurs, couramment entendues au sens de "convictions profondes", imbrications de croyances, de figures et de valeurs, - à condition que cette imbrication soit travaillée- donnent l'élan aux acteurs engagés dans le projet, les accompagnent dans sa dynamique et sont une première approche des valeurs professionnelles attachées à un métier.

Les imbrications personnelles se font d'abord dans les perspectives entre valeurs, figures et convictions mais aussi entre les buts généraux (sur l'avenir professionnel, la carrière en termes de stratégies) et les orientations ou images du soi professionnel (en termes aujourd'hui incontournables -on y reviendra- d'efficacité et de dynamisme - d'autonomie et de motivation - d'évolution et de plasticité).

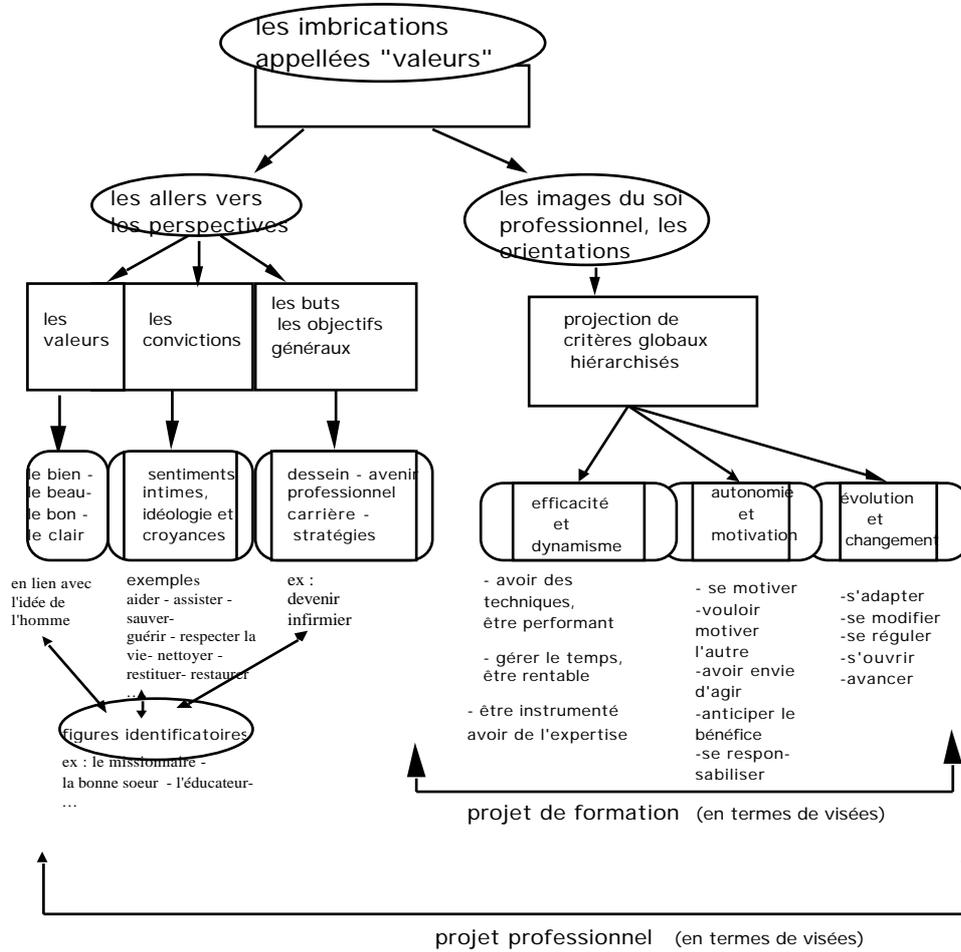
Le schéma ci-après : "travailler les valeurs ?", est un document de travail qui permet avec des professionnels, par l'exemplification, par la verbalisation des représentations, d'impulser une conscientisation des imbrications personnelles et/ou du groupe. Il a

³⁵ Ainsi, le terme de "valeurs humanistes" n'est, somme toute, qu'un pléonasme: ce qu'est le laid n'est pas une valeur, la violence, le racisme non plus mais on sait que ce peut être une croyance

été utilisé auprès d'équipes pédagogiques d'IFSI afin de permettre aux formateurs et à la direction de se situer sur les valeurs affichables dans le projet pédagogique et sur celles utilisées dans la pratique pédagogique envers les étudiants.

Le travail sur l'ensemble de ces imbrications de valeurs, sur ces "sémantèmes" ou "évaluèmes"³⁶, en début de formation, permet d'exprimer le projet intentionnel de l'étudiant où s'enracinera son projet de formation. On voit bien que travailler le projet de formation implique de travailler l'ensemble de l'organisation du projet professionnel en termes de visées.

³⁶ Clozel, C. "L'évaluation comme processus sémiotique" Actes du congrès de l'AFIRSE " Recherche scientifique et praxéologique dans le champ des pratiques éducatives, Aix-enProvence, Mai 1994, Tome 1 Orientations, p 50/57



-c) Réaliser le projet :

Pour la réalisation, on s'aidera des théories du stratégique et du pilotage³⁷ des systèmes et de la complexité. Le problème du directeur reste celui de déléguer aux formateurs le pouvoir de contrôler l'aboutissement des actions tout en conjuguant ceci avec l'idée de *régulation*³⁸. 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 pratique³⁹. C'est tout le travail sur le "projet pédagogique" de l'institut de formation.

Travailler les régulations :

Le directeur va impulser l'initiative de séances pour une *régulation* qui vise à maintenir le cap original, pour susciter des bilans et des corrections, des améliorations⁴⁰. Mais plus profondément, le directeur doit aussi impulser, c'est-à-dire créer les conditions pour que fonctionnent les *régulations divergentes* au sens initial, promouvoir les changements de prévisions, la remise en

³⁷ Crozier, M. & Friedberg, E. *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977 -- Mallet, J. " Co-émergence structure, culture et sens", *Revue d'actualité de la Formation permanente* n°123, 1993 --Martinet A-C., "Stratégie et pensée complexe", *Revue française de gestion* n°93, 1993, p.64/72 -- Hauser, G. & Caron, G. "Le management stratégique des compétences", *Humanisme & entreprise* n° 199-200, 1993, p. 69/81

³⁸ Bonniol, J-J. "Sur les régulations du fonctionnement cognitif, contribution à une théorie de l'évaluation formative", Communication au conseil de l'Europe : *l'évaluation scolaire*, 1989, p.1/18 - Vial, M. "Conceptions du temps et images de la régulation", dans *Temps, éducation, société, colloque AFIRSE*, 1993, CERSE, Caen, p. 159/166

³⁹ ce référentiel prend alors statut de *différentiel* cf Vial, M., "Le différentiel d'évaluation formative, un outil de l'évaluation-régulation", *Résumés des communications de la seconde biennale de l'éducation et de la formation*, Paris, APRIEF, 1994, p. 181 -- pour en finir avec le fantasme du consensus.

question des orientations initiales et reposer le problème des liens de pertinence entre les actions et les visées⁴¹.

On se restreint trop souvent à cette régulation conservatrice du référentiel car l'équipe a toujours tendance à oublier les valeurs dans la réalisation, à faire passer la cohérence, la logique de l'enchaînement des actions entre elles, avant ce qu'elles sont censées servir. On "fait le programme", on "fait des cours" et on oublie qu'on est là pour former des professionnels à l'exercice d'une clinique, d'une pratique professionnelle, ce qui n'est pas du tout la même chose⁴².

Que le chef d'établissement provoque puis délègue des séances de travail d'équipe sur ces deux types de régulations pour faire des liens entre ce qui se fait et ce pour quoi, au nom de quoi, on a décidé de le faire. Le projet est d'abord *une approche, un processus, un façon d'être*, bien avant de pouvoir être une démarche, un ensemble d'objectifs, de procédures et de stratégies : c'est une façon d'avoir de la considération pour l'autre, d'accueillir la nouveauté, la différence, l'imprévu.

La parole professionnelle et le sens :

Les membres de l'équipe du directeur sont des partenaires, ils ne sont pas objets de la démarche de projet. La pensée par projet rend prioritaire la parole des personnes investies dans l'action, *l'interrogation sur le sens* de ce qu'elles font. On ne fait pas des projets en s'adressant qu'à des agents, à des des subalternes, sans s'adresser

⁴⁰ dans le cadre d'une régularisation, d'un retour aux règles existantes, et dans le cadre d'une régulation conservatrice des orientations prévues, cf note n°39

⁴¹ dans le cadre d'une régulation cette fois réorganisatrice (ou auto-organisatrice), ne débouchant pas sur de l'identique cf le RE de Morin, E., *La vie de la vie*, La méthode tome 2, Seuil, 1980

⁴² Dufrière, A-T. "Du savoir à la connaissance dans les formations psychiatriques" mémoire de DEA des Sciences de l'éducation, 1993, Aix-en-Provence

d'abord à ce qui, en eux, en fait des acteurs⁴³. 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 chef d'établissement n'est pas le (petit) chef du projet, il en est le garant. Il ne détient pas les réponses, ni la clef du projet, ni sa vérité : il est garant que le projet se fonde, il n'est pas garant que le projet se fabrique. Il est là pour aider non pas seulement à boucler sur ce qui était prévu mais à ouvrir sur la compréhension de l'imprévisible apparu, sur la prise en considération *des écarts*. Il n'est pas responsable des actions, mais il participe depuis sa place à la recherche du sens que les actions entraînent, c'est-à-dire charrient (qu'elles accomplissent) et aussi font apparaître, font émerger⁴⁴ (qu'elles occasionnent).

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

Le projet, c'est de faire parler les acteurs sur leur projet (que ce soient les membres de l'équipe de formation ou les étudiants) , ce qui ne veut pas dire leur permettre de dire n'importe quoi. On oscille toujours entre les normes de la profession (qui doivent suffisamment affichées pour qu'on les connaisse) et l'expression personnelle.

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

⁴³ Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p. 16 : 34

⁴⁴ voir note 6 et le concept "d'enaction" : Varéla, F.J. *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris, Seuil, 1989 - Varéla, F.J. *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris, Seuil, 1989

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

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

L'interrogation sur soi : être acteur du projet

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 projet c'est la prise en considération, la reconnaissance de l'*implication*⁴⁵ 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.

⁴⁵ Versini -Lankester, N. "Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir", *Pour* n° 88, 1983, p. 61/65

Le sens comme question :

Autant la pédagogie de projet est dans la logique de contrôle, dans le monde du bilan, autant la pensée par projets élargit le champ de la compréhension des actions humaines en réhabilitant l'autre logique dite "d'interprétation du sens"⁴⁶ ou "d'évaluation dans l'univers formatif"⁴⁷.

La pensée par projet 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 ⁴⁸ et surtout de se demander "A quoi ça sert, quelle distance je mets entre moi et mes gestes professionnels, où me mène cette distance que je mets, qu'est-ce ça veut dire de vouloir être infirmier ? Qu'est ce que ça veut dire pour moi de continuer à vouloir être infirmier ou formateur d'infirmiers ?". S'interroger sur le sens de ce que je fais, donc ne jamais perdre de vue les valeurs que je porte, *faire le va et vient entre mes actes et le sens que je trouve, que je peux donner à ces actes, les sens auquel je peux renvoyer*⁴⁹ mes actions .

Construire en marchant :

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

⁴⁶ Ardoino, J. & Berger, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p 120/127

⁴⁷ voir note 6

⁴⁸ il ne s'agit pas non plus de renier la logique de contrôle, l'évaluation complexe (Vial) et l'évaluation-régulation (Bonniol) sont dans l'articulation, le va et vient assumé des deux logiques

⁴⁹ Clozel, C. " Pour une épistémologie des sciences humaines : l'analyse multiréférentielle, méthode herméneutique", voir le renvoi symbolique comme pari de la complexité p.75 des *Actes du congrès international de l'AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie*, 1994, Aix-en-Provence, tome 2 Communications, p. 72/76

philosophale qui permettrait de ne plus se remettre en question serait reposant. Mais là, il faut peut-être dire clairement qu'*être cadre, 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 la main, et qui s'échappe. Un projet coule, ne se déroule pas comme on déplierait un parchemin, le projet se fabrique en marchant⁵⁰, 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.

Travailler la qualité :

Le travail en projets dans les IFSI, je le crois indispensable. Non seulement parce que ce serait à la mode mais parce que je crois 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. Le projet, c'est l'occasion d'assumer la complexité de "l'humanité". Le projet, c'est la recherche du "passage entre la réduction rationnelle et la prolifération expérientielle du sens"⁵¹.

50 Machado, A. "Le chemin se construit en marchant", Proverbes et chansons des champs de Castille, Chant XXIX, 1917

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

Accepter les registres de pensées :

Il ne faudrait pas en conclure que la Pensée par Objectifs devrait être rejetée. On voit bien dans l'organigramme pour travailler les valeurs (infra) que si la pensée humaniste dicte des valeurs (traditionnelles ou "vraies") 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 et le dynamisme* que la pensée par objectifs fait circuler.

On peut dire de même à propos des notions *d'autonomie et de motivation* : elles désignent dans nos organisations aujourd'hui des valeurs que la pensée managériale (ou stratégique) permet de mettre en place.

On est donc en présence de *trois matrices de valeurs* : 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.

Si on veut accéder à la pensée par projet et valoriser *l'évolution et la plasticité* (quatrième type de valeurs) mon hypothèse est d'accepter la coexistence dans l'organisation des trois pensées précédentes pour les rendre complémentaires sans leur ôter leurs antagonismes, et de cesser de les croire exclusives les unes des autres, ou arrêter d'afficher les unes pour dissimuler qu'on fonctionne avec les autres. Leur mise en dialectique -ou plus exactement, 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

Construire l'avenir professionnel :

On le voit sur ce second schéma, résultat du travail d'une équipe pédagogique, sans nier l'irrationnel, mais en tout état de cause en le reléguant aux frontières de l'organisationnel, dans la marge vers la personne comme individu, professionnaliser consiste à mettre en liaison directe, consciente et travaillée, les aller vers avec les orientations, en leur connectant les buts, les objectifs généraux, le dessein de carrière :

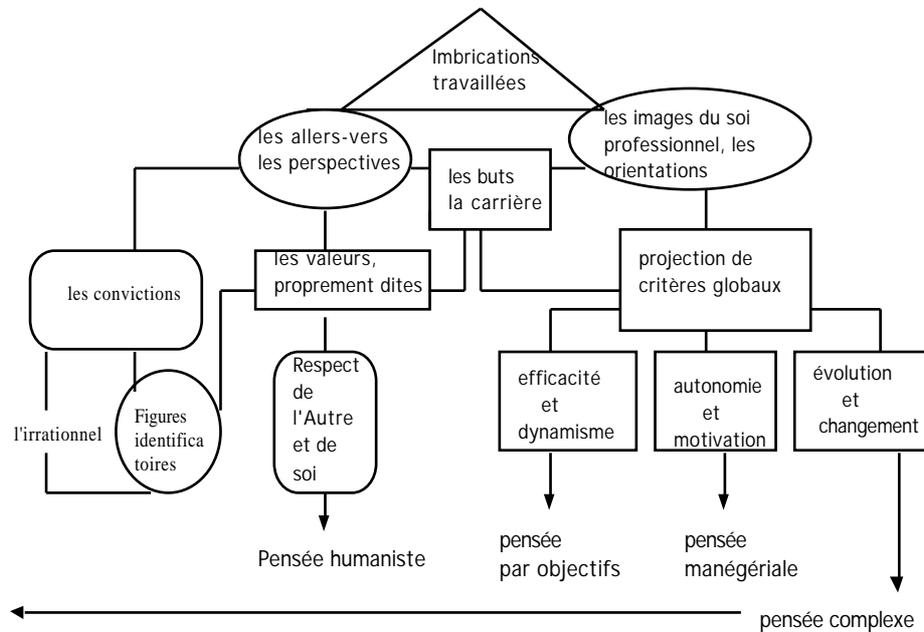


schéma 2 : construire l'avenir professionnel

3. Le travail en projets : **travail sur les liens entre les différents projets**

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

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

Au lieu de nous plaindre d'avoir à tâtonner et d'avoir peur toujours de mal faire, faisons et réfléchissons à ce que nous faisons : *faisons de la régulation un atout de la pratique*. L'opératoire, comme combinatoire des éléments signifiants disponibles, est un état de grâce : le jour où on saura exactement ce qu'il faut faire, le travail en projet n'aura plus d'intérêt, il ne sera plus une "a(d)venture"⁵² et on sera passé à autre chose.

⁵² qui advient et qui est l'occasion de vivre une aventure : Cochet, H. "Le temps, le vivant l'action et le chercheur : ou la fable de l'impossible posture", Actes du colloque international de l'AFIRSE, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 2 Communications, p. 121/124, Aix-en-Provence, 1994

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

Prendre des risques, c'est être dans la pratique : on l'assume, on fait avec, on ne se fait pas croire qu'avec un appareillage de critères, d'indicateurs et d'objectifs, avec une mise en grille, on serait, à tous les coups, efficace. On en est tous au même point : à essayer des tactiques à court terme, des stratégies à moyen terme - déjà plus rationalisées, et à nommer des principes organisateurs plus permanents, plus structurels. C'est la première qualité du travail en projet : il ne fabrique pas de l'éternel, du définitif, de l'irréversible mais du transitoire, du réglable, du vivant. Mais bien sûr, il ne s'agit pas de faire n'importe quoi et de dire : "J'ai fait ce que j'ai pu faire", le projet implique aussi une analyse critique de ce faire, ou mieux : une *évaluation* .

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

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

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

C'est *un travail*, au sens aussi psychanalytique du terme, ce qui veut dire qu'il s'agit d'assumer, de faire avec ce qui n'est jamais

satisfaisant, avec toujours de la *douleur* : même si on n'en souffre pas vraiment, le narcissisme n'y trouve pas son compte. On n'est pas là pour faire des choses parfaites, cristallines, lisses et bien ficelées, cohérentes...ce qui importe, c'est *le désir* de connaître encore. Pour cela, il est nécessaire de faire *le deuil* de la maîtrise absolue.

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

La pertinence est prioritaire sur la cohérence :

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

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

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

tous cas elle n'obéit pas à la seule logique formelle de la dérivation des objectifs.

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

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

Les stratégies, caractéristiques des acteurs du projet :

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

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

dépendance est ici un indicateur de l'autonomie ; le travail en projet est démocratique.

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

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

Le projet comme travail d'équipe :

Le travail d'équipe n'est pas ici une simple technique supplémentaire de gestion des ressources humaines. Deux principes me semblent importants : d'abord, un établissement ne tourne pas grâce au chef d'établissement mais par la conjonction des personnes qui y travaillent. Ensuite, avoir un projet d'équipe, ce n'est pas être tous d'accord sur tout. Se donner quelques critères qualitatifs, consensuels, certes, mais permettant des interprétations personnelles ; ne pas aller jusqu'au détail, ne pas s'acharner à l'univocité, ne pas se faire prendre au mirage de la transparence.

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

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

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

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

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

Suivi pédagogique et travail sur les liens :

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

Le projet de formation peut suivre le découpage de formation par modules mais il ne faut pas oublier de faire travailler les étudiants sur *les liens entre les modules*⁵³ : "Ce que j'ai appris ici, comment l'organiser avec ce que j'ai appris là, par rapport au type de professionnel que je veux être".

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

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

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

Organiser les conditions de l'expression du projet :

Le directeur est là pour faire (et faire faire) des articulations avec d'autres établissements et avec la commande institutionnelle et pour être le garant du travail en équipe. Travailler sur le projet professionnel des étudiants, c'est d'abord faire un travail dans l'équipe des formateurs sur ce qu'est un projet professionnel. *Il ne*

⁵³ mais aussi pendant les cours. C'est la politique de formation que, sous la direction de Jean-Jacques Bonniol, nous mettons en place dans les filières professionnalisées du Département des Sciences de l'éducation (licence sanitaire et sociale -Licence et maîtrise des métiers de la formation - DESS responsable de formation - DESS de Consultant), sur les sites de Nantes, Paris et Vitrolles

s'agit pas seulement de mettre les étudiants en projet mais de s'y mettre aussi.

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

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

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

Qui dit parole, dit confiance et non récitation de la norme ou du savoir professionnel. Et ce n'est pas facile d'éviter ce piège, les étudiants ont été formés, déformés par la logique de contrôle et ils s'y

mettent y compris quand on ne le veut pas. Le but est de parler ce que leur a apporté l'expérience personnelle du métier (notamment à propos des stages).

Je ne crois donc pas aux vertus du beau projet professionnel-type qu'on affiche, du référentiel que les étudiants devraient acquérir. Ce sont eux qui doivent le construire, ils doivent construire la parole sur leur expérience.

Le projet de stage comme base de questionnement :

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

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

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

La négociation à partir du projet de service, procédure de mise en projet de l'étudiant :

En ce qui concerne le partenariat et l'alternance, il me semble que nous en sommes aux balbutiements, il n'y a pas de théorisation consistante, donc pas de guide. L'idéal serait peut-être que l'équipe de l'Institut travaille avec les équipes de terrain, ensemble, à la constitution du projet de formation. Le partenariat ne se réduirait pas à un ensemble d'intervenants... Mais c'est le centre de formation qui est aujourd'hui le maître d'œuvre, alors le travail sur le terrain ne peut pas être laissé dans les mains des professionnels, ils ne sont que des auxiliaires du centre, ils sont utilisés, plus que formateurs. Peut-on dans ces conditions les faire participer à l'explicitation des objectifs de stage ?

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

Il faudrait que le service d'accueil affiche des objectifs porteurs de sens, ne désignant pas seulement des objets à réaliser, des tâches à accomplir, autrement dit que là aussi il y ait *un projet de service* qui ne se réduise pas à un programme avec ses grilles et ses protocoles. L'objectif n'est qu'un moyen pour s'approcher d'un sens qu'on pressent, il n'a pas de sens en soi, c'est le stagiaire qui porte le sens. On ne peut pas dire le sens de l'autre, on ne peut que favoriser les conditions de la recherche du sens.

C'est pourquoi on peut former, dans l'institut, les étudiants à la négociation de leurs objectifs de stages. Les objectifs des terrains ne sont plus alors considérés comme une commande mais comme une proposition. C'est l'étudiant qui doit articuler la proposition du terrain avec son projet de stage à lui. Qu'il sache avant de partir que, dans tel service où il va aller, il pourra participer à tel et tel acte

professionnel, c'est utile mais ce n'est pas le projet de stage. Le lieu de stage ne porte pas le projet de stage mais des éléments proposés.

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

Le détour par les modèles théoriques ; le projet de formation de l'Institut :

Un risque déjà en place, est alors que le terrain devienne un "modèle d'action" que le stagiaire cherchera à intégrer et puis à reproduire, au détriment de la formation. Ce risque est d'autant plus vif que l'institut n'est pas capable de fournir des modèles, des détours théoriques qui permettent de questionner la pratique, toute pratique de terrain.

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

Prendre le terrain comme modèle, c'est en rester à la reproduction d'un métier et passer à côté de la promotion d'une profession. Quelle que soit la valeur de ce qui est fait sur le terrain, le

travail du professionnel (et à plus forte raison de l'étudiant) est d'analyser, d'évaluer, de dépasser - jamais de prendre et de reproduire. Une des missions de l'institut est de leur faire passer cette idée, sans que les praticiens se sentent soumis au centre de formation et dévalorisés.

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

La recherche infirmière nécessaire :

Si la recherche infirmière, c'est-à-dire une recherche universitaire dont le but est de contribuer - par le choix de ses objets de recherche - à l'identité du corps infirmier, à de l'avenir et une mission sociale, c'est bien en mettant à jour certaines de ces théories.

Or ce n'est pas encore le cas, elle est trop à ses débuts pour qu'on puisse avoir un corps constitué de théories professionnelles⁵⁴. Il est important de développer cette recherche. Un Centre de formation aujourd'hui devrait être en relation avec un centre de recherche. Cela permettrait peut-être d'éviter de confondre la recherche infirmière avec l'établissement d'un corps de recettes, d'algorithmes d'opérations à suivre, de protocoles constitués à la va-vite, transmissibles et reproductibles, pensés en terme d'efficacité : de simples rationalisations (et non pas des conceptualisations) de pratiques décrétées valides -- et que les praticiens s'empressent d'aménager ou s'obligent à respecter, sans y croire. Ce que l'étudiant copie sur le terrain étant les mille moyens de subvertir ces pseudo

⁵⁴ théories ou corps de savoirs qui constituent la "Didactique des soins" et qui gagneraient, je crois, à être accompagnée d'Evaluation ou d'Apprentissage (des soins ou - mieux : de la pratique infirmière)

savoirs, parce qu'ils n'aident en rien à vivre la pratique professionnelle.

Le rapport à la norme : projet d'éducation, actes professionnels et normes prescrites :

On privilégie trop les "gestes" professionnels au détriment des *actes* professionnels, on réifie, on rationalise, on réduit les démarches au traitement des difficultés techniques, comme si la technique devait contenir le sens. Quand on fait apprendre les algorithmes d'actions, ces gestes organisés dans un ordre fixe, soit on les présente comme ce qu'il faut faire, sans aucune discussion possible et on se cantonne à un *projet d'instruction*. --on attend alors que ce savoir soit intégré et reproduit tel quel, comme des lois ; soit on les fait apprendre en favorisant une parole de la personne, on travaille leur appropriation, on développe, et l'auto-contrôle, et les mises en situation de transfert des procédures apprises⁵⁵ en organisant la possibilité de s'exprimer sur ce qu'on apprend. Alors on ne se cantonne pas au cybernétique, on n'en reste pas au mécanisme, on est dans un *projet d'éducation* professionnelle articulé au nécessaire projet d'instruction.

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

⁵⁵ voir note 6 et Genthon, M., "Transférabilité des apprentissages", dans Morali, D., *Culture, techniques et formation*, PU de Nancy, 1991, p. 158/162

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

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

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

Une formation à la qualité par les Sciences humaines :

D'autant plus que, à un autre niveau, il y a aussi l'utilisation dans l'institut du corpus des Sciences humaines : les théories des organisations, de l'évaluation, les modèles de l'apprentissage, de l'encadrement et de la formation, la réflexion épistémologique sont-elles présentées et travaillées de façon assez sérieuse dans les centres

de formation pour pouvoir donner aux étudiants la force d'une analyse critique de la pratique, quelle qu'elle soit et pas seulement celle d'une pratique dénigrée qu'on voudrait rénover ? C'est aussi une question à se poser.

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

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

Ces trois interrogations pourraient permettre d'organiser les programmes en allant chercher dans les savoirs des différentes disciplines des éléments de réponses possibles en termes de modèles théoriques. Le modèle n'est pas réservé au penseur, le modèle ne s'applique pas dans l'action de façon mécanique, il sert de référent pour comprendre, orienter et questionner la pratique. Cela nécessite de reconsidérer la notion de programme officiel, et d'en faire un réseau de réponses aux questions fondamentales. Il n'est pas de formation qui s'en tienne à l'acquisition de gestes techniques.

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

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

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

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

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

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

Etre formé à la formation :

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

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

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

Le directeur comme questionneur :

Le directeur des IFSI est d'abord *un gestionnaire* dans logique de la maîtrise, de l'économie, de l'efficacité : la gestion est indispensable mais n'est pas suffisante.

Le directeur est aussi *un entrepreneur* qui porte un projet, qui impulse la mise en projet de son équipe, qui lui permet d'ouvrir des chantiers.

Ce sont deux logiques contradictoires, le directeur a pour mission de passer de l'une à l'autre, de les articuler, de les rendre complémentaires tout en leur conservant leurs oppositions, sans les mélanger. Cette articulation qui transforme le problème compliqué en *complexe*, est enclenchée par la question : sans cesse questionner, chercher le sens qui n'est réductible ni à la chose gérée, ni aux actes réalisés par les sujets.

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

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

Michel VIAL,
Maître de conférences en Sciences de l'éducation,
Université de Provence, Aix-Marseille I