

NOTES CRITIQUES

BARBIER, Jean-Marie (1991). — *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris : PUF. — 287 p.

Depuis une quinzaine d'années, Jean-Marie Barbier s'attache à construire un appareillage conceptuel propre à saisir le processus de formation lui-même.

L'auteur avait traité de l'analyse des besoins autour des années 1977, de l'évaluation vers 1985 pour arriver, avec ce présent livre, à la notion de projet et de planification. Cet ouvrage se situe donc sur une trajectoire balisée, contrôlée par une pensée qui acquiert chaque fois plus de fermeté.

L'intérêt d'un tel travail réside également dans sa position médiane qui n'est ni de répondre à des attentes méthodologiques, de l'ordre du savoir-faire, ni de proposer une théorie déconnectée de toute pratique quotidienne. Le discours se place de manière équilibrée, astucieuse entre le langage pragmatique, voire performatif et l'écrit philosophico-théorique. L'objectif essentiel de l'auteur est de fournir les moyens aux formateurs d'adultes de saisir le sens de leurs actions par l'intermédiaire d'un « outil d'analyse et d'interprétation du fonctionnement des pratiques réelles d'élaboration de projets d'action » (p. 270).

L'auteur semble ainsi « creuser son sillon » avec minutie et obstination en invitant à entrer dans un univers sémantique qui ouvre de nouvelles perspectives de compréhension dans un domaine resté jusque-là opaque : celui des pratiques sociales, notamment de formation. Au premier abord, il serait facile de trouver une sorte de discours « cnamien » (venu du CNAM, Conservatoire National des Arts et Métiers où travaille l'auteur) dont les plus célèbres illustrateurs sont Marcel Lesne, Gérard Malglaive et Yves Minvielle. Ce discours particulier se traduit dans des découpages, plus ou moins fins, des micro-analyses d'action ou de savoirs : scruter, traquer le détail de ce qui se pense (Gérard Malglaive, *Enseigner aux adultes*, PUF, 1991) ou se fait (Marcel Lesne, *Pratiques de formation*, 1967) en matière de formation d'adultes, produit alors une grille d'intelligibilité d'une réalité, non pas statique, mais dans son déroulement et son contexte socio-politique.

L'écriture dense progresse méthodiquement en reposant à chaque fois la maxime précédemment avancée pour la compléter et la prolonger. Nous retrouvons le même procédé dans la succession des tableaux synthétiques. Écriture et appareillage conceptuel se révèlent ainsi indissociables. De manière récurrente, deux concepts centraux apparaissent : **représentation** et **procès**. Chacun de ces concepts est fréquemment accompagné d'un qualificatif qui participe de cet appareillage conceptuel : par exemple, **représentation finalisée** ou **représentation finalisante**. De même, le mot **procès** constitue la base de ce cadre. L'auteur définit le **procès** comme un « processus de transformation du réel impliquant une intervention humaine », ce qui le conduit à préciser que « le **procès** de planification fonctionne comme un **procès** de transformation de représentations » (p. 167).

Ce double souci, de construction conceptuelle propre à lire les pratiques sociales et à permettre aux acteurs eux-mêmes d'en dégager le sens, conduit à deux faiblesses :

- la première concerne les matériaux (le corpus) sur lesquels l'auteur appuie sa succession d'avancées. Outre qu'ils sont hétérogènes (éléments théoriques, dires sur des pratiques, monographies, interviews, documents et discours méthodologiques ou prescriptifs), ils constituent plus un « arrière-plan » du discours que véritablement des repères et des illustrations. L'auteur semble plus s'être « imprégné » de cet ensemble qu'il ne l'utilise réellement, constituant un humus déjà transformé et situé lui aussi au stade de représentations de l'appareillage conceptuel ;

- la seconde s'adresse au niveau médian, entre faire et abstraire pour donner sens (ou donner un sens ?). Il convient donc de dire suffisamment pour faire comprendre, tout en ne sombrant pas dans l'anecdotique. L'aspect didactique du livre est encore plus en relief par la visée volontariste de l'auteur de conduire le formateur ou l'acteur à « saisir » (dans le sens de faire prendre dans un maillage conceptuel les actions comme on saisit une mayonnaise) le (ou un ?) sens de ses actions au moyen d'un nouveau langage émancipateur. Ce didactisme, quelque peu forcené, de mener à une lecture conceptuelle particulière conduit parfois Jean-Marie Barbier à des formes syntaxiques et des systèmes sémantiques lourds : enchâssements, parenthèses, successions de groupes de mots, phrases qui occupent parfois plus de dix lignes du livre, font perdre le fil de la pensée.

Les dix pages du sommaire manifestent déjà cette exigence de définition et de précision qui, par sa lourdeur, atteint l'effet inverse de celui souhaité de limpidité.

L'introduction générale brosse le tableau des « jeux et enjeux de la démarche » dans un double souci : placer le lecteur sur les rails de la continuité des constructions antérieures de l'auteur et éliminer banalités et évidences à propos du projet.

Dès le premier chapitre, le projet est placé sur l'orbite du cadre conceptuel particulier : le projet d'action est production d'une représentation, finalisante d'une action singulière, anticipatrice d'état.

Le second chapitre s'intéresse au contexte du projet : les démarches possibles, dynamiques, où l'engagement des acteurs est indispensable. À noter l'utilisation par l'auteur du mot « acteur » sans que soit explicitement mentionné l'emprunt : cela est dû au fait que l'auteur s'approprie des concepts venus d'ailleurs qu'il transforme dans son appareillage conceptuel.

Le troisième chapitre étudie le projet sous sa forme de procès de planification au moyen de référent/réfé (mots utilisés et définis par Jean-Marie Barbier dans son précédent livre sur l'évaluation en formation) et des fonctions des auteurs. Ce chapitre met en synergie les avancées des chapitres précédents et insiste, à fort juste titre, sur la non-linéarité de toute action. Cette dernière cache une cyclicité spécifique faite de récurrences. C'est d'ailleurs à ce moment précis que l'auteur se départit de ses tableaux à double entrée pour un schéma illustrant souplesse, complexité, recouvrement et absence d'exclusive (p. 260).

Au regard de l'épaisseur du livre, la conclusion générale est courte (cinq pages). Cette conclusion n'a pas pour objet de clore le débat ou de l'ouvrir sur de nouvelles perspectives quant au projet dans la formation, mais de structurer, resserrer, « muscler » le cadre conceptuel que l'auteur, imperturbablement, construit. Il le confirme lui-même (p. 268) : « cet ouvrage présente peut-être (coquetterie de langage !) un certain nombre d'ouvertures dépassant le problème de la démarche de projet ou le champ de formation » et de citer les découpages du champ des représentations, la distinction entre représentation finalisante et représentation finalisée, le procès de conduite comme lieu d'intégration de réalités de statut différent, la notion de maîtrise d'ouvrage.

En d'autres termes, la conclusion souligne le fait que non seulement le cadre conceptuel ainsi produit permet de rendre compte mais aussi de rendre intelligible tout l'univers des pratiques sociales notamment celles concernant le travail. Cette intelligibilité ne porte pas sur les pratiques considérées comme des comportements observables mais sur les opérations mentales qui les ont permises. Cette manière de situer l'analyse est tout à fait originale, peut-être est-ce là un moyen de concilier cette aporie si souvent évoquée entre théorie et pratique ? Nous attendons avec intérêt l'ouvrage suivant.

Enfin, nous voudrions revenir, de manière critique, sur trois points :

— en premier lieu, l'utilisation jamais innocente d'une terminologie plutôt « socialisante », en termes de procès, praxis, pratiques sociales, dialectique, dont la connotation introduit d'emblée le lecteur dans un mode philosophique (d'ordre phénoménologique et marxisant). S'agit-il

d'une certaine visée émancipatrice de l'individu qui ne dit pas son nom ? Nous concevons que de tels mots, une fois concaténés dans la machine à produire ce cadre conceptuel, acquièrent leur spécificité, leur autonomie et se détachent de la branche-mère mais encore aurions-nous aimé que cela fût dit clairement ;

– en second lieu, les « orientations bibliographiques » à la fin de l'ouvrage font état de travaux portant soit sur des expérimentations dans diverses disciplines de sciences sociales, soit des discours prescriptifs, méthodologiques ou théoriques. Ces travaux sont à usage d'étayage du discours de l'auteur de manière ponctuelle. L'ensemble des références ne permet pas de saisir le cadre idéologique (voire philosophique) dans lequel s'inscrit l'auteur. Nous entendons bien que cet ouvrage n'est ni théorique, ni pratique, mais il n'échappe pas à toute idéologie ;

– en troisième lieu, l'auteur découpe une réalité souvent de manière ternaire : trois champs (affectif, de représentations et des objets), trois opérations (de faits, de relations entre les faits, de démarches), démarche ou acteur ou résultats, procès de conduite ou action ou dynamiques des acteurs, etc. Les typologies, si elles aident à repérer des éléments au sein d'une réalité complexe, peuvent occulter la dynamique pourtant fortement recherchée par l'auteur. Les tableaux, très illustratifs dans ce sens, permettent de saisir l'action dans ses différentes dimensions mais aussi en opèrent un découpage particulier. Nous savons le caractère originaire de la capacité taxinomique de l'homme. Ce dernier a besoin pour comprendre d'ordonner son environnement : il élabore ainsi son savoir. mais les choses peuvent être classées de plusieurs façons, suivant les critères retenus et les dimensions logiques en fonction desquelles écarts et rapports sont définis. Toute classification est à la fois réelle et idéale. Cette capacité produit une réalité nouvelle. « On ne classe pas parce qu'il y a des choses à classer ; c'est parce qu'on classe qu'on en découvre » (Jean Pouillon, *Le cru et le su*, Seuil, 1993, p. 122). Simplement les résultats d'une typologie sont toujours relatifs et il convient d'être prudent face au risque de réification et d'utilisation ultérieure.

En conclusion, l'ouvrage de Jean-Marie Barbier, de par son originalité et sa densité, permet de traiter la difficulté rencontrée à allier une théorie de l'action à la pratique sociale. Le pari de l'auteur – articuler pratique et cadre conceptuel, grille d'intelligibilité et de sens des actions sociales – est un risque pris aussi bien au niveau des praticiens que des universitaires. Ce risque est double : d'une part, lutter contre le cloisonnement habituel et fortement institué entre les différentes disciplines de sciences sociales et humaines ; d'autre part « faire coller » les pratiques sociales à un appareillage conceptuel révélateur de sens et accessible pour le praticien lui-même en le dotant « d'outils intellectuels permettant à la fois de penser les processus de transformation du réel, les conditions

sociales de cette transformation et les différents niveaux de réalités présents dans ces processus » (p. 270).

Nous ne pouvons que saluer ce courage et remercier l'auteur pour cette avancée considérable dans la réflexion et la compréhension dans le champ des pratiques sociales, dont tout praticien, formateur ou chercheur ne pourra tirer que bénéfice et grand profit.

Françoise CROS
IUFM Versailles

CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEIX, J.-Y. (1993). – *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1993. – 253 p.

Une notion essentielle et rarement explorée, celle de rapport au savoir, sert de clef de voûte à la recherche présentée dans ce livre. Non pas ce que les élèves savent, mais plutôt les relations qu'ils entretiennent avec ce qu'ils savent, le statut qu'ils donnent à ces connaissances, la distance qu'ils prennent (ou non) à leur égard. L'originalité du livre tient à cette manière de s'interroger sur le savoir, son intérêt pour quiconque se demande comment enseigner aussi. Les indices immédiats de connaissance des élèves ne nous apprennent rien, disent avec pertinence B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rocheix, sur leur compétence à investir et à manier le savoir, autrement dit à en faire ce que l'école et plus largement la culture attend d'eux.

Pour mieux donner sens à ce rapport au savoir, les auteurs recourent à une construction théorique qu'ils exposent avec précision au début de l'ouvrage. Ils montrent l'importance pour l'élève de parvenir à poser son savoir comme un objet autant qu'à parvenir à entretenir une distance avec lui. Ce sont de telles médiations qui font toute la différence entre les élèves les plus « démunis » des collèges de Saint-Denis et ceux plus « compétents » des collèges hors ZEP de Massy, deux lieux exemplaires où l'étude est conduite. Plus profondément la différence n'est ni dans le travail scolaire ni dans l'enjeu professionnel qui en est attendu, elle est dans la manière de le construire et de le penser. C'est en classant les élèves à partir de ce critère que sont construits des portraits « idéaux-typiques » d'élèves très suggestifs.

L'approche méthodologique intéressera, n'en doutons pas, les chercheurs en Sciences de l'Éducation : B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rocheix utilisent ce qu'ils appellent des « bilans de savoir », comptes rendus où les élèves évaluent en quelques phrases ce que sont leurs savoirs et ce qu'ils veulent ou peuvent en faire : « Comme on fait un bilan auto, un