

pédagogie de projet ou projet éducatif ?

Une notion diffère, sans doute, du concept, plus étroitement défini, par sa polysémie. Son usage, comme l'approche critique qu'on peut vouloir en tenter, font toujours plus ou moins ressortir une pluralité d'acceptions qui, si on n'y prend garde, restent un étonnant germe de confusion et de duperies de toutes sortes quand les utilisateurs s'obstinent, innocemment ou de façon plus perverse, à la postuler univoque, au nom même de leur souci d'efficacité. Jadis réputée subtile et nuancée, la langue française moderne n'échappe pas à cette difficulté. Plus particulièrement, le monde technocratique est riche de telles bévues. On y fonctionne, en effet, beaucoup suivant les modes. De surcroît, l'ivresse de changement qui presse et agresse engourdit les fonctions critiques. Un clou chasse alors facilement l'autre. Si, du fait même de la médiocrité de son ambition initiale, une innovation se retrouve très vite obsolète, au fond naturellement aussi pauvre en portée qu'en visée, on lui cherche aussitôt des habits neufs pour constituer quelque autre leurre de remplacement.

Ainsi, la **pédagogie par objectifs**, mâtinée ou non d'analyse systémique, usée en tant qu'outil, ou vieillissante en tant que méthodologie, selon le registre, mécanique ou biologique, qui se trouve privilégié pour l'évaluer, se voit dorénavant remplacée par une **pédagogie de projet**¹. Lorsqu'à la faveur d'un changement politique important, les agents directeurs d'un appareil d'Etat s'emparent d'une telle notion pour la populariser et en fixer « le cours », l'effet n'est pas mince.

Ainsi, le ministère de l'Education demande-t-il aux différents établissements scolaires ou universitaires d'élaborer et de définir collectivement leurs projets, dans le cadre d'orientations générales, voulues aussi souples que pos-

1. Il y avait, d'ailleurs, déjà, par ailleurs, des pédagogies de groupe, des pédagogies institutionnelles. Celles-ci sont évidemment plus organisationnelles.

sible, mais tenant évidemment compte de contraintes indéniables dérivées des réalités d'une conjoncture. Ainsi, voudrait-on parvenir à élaborer sans brutalité une lente transformation des attitudes, des représentations et des comportements des agents d'un système sclérosé en leur redonnant l'initiative. L'intention démocratique affichée ne fait aucun doute. La pédagogie de son administration est beaucoup plus incertaine. Manifestement, la création, le changement, l'altération, les résistances et les processus de défense liés aux crises d'identité ne sont pas conçus, ici, en termes dialectiques. Ce faisant, le ministère ne définit ni n'explicite une politique. Au mieux, il la réserve pour plus tard. Pour l'instant, il réglemente en semblant consulter². Du même coup, la tension naturelle, normale, entre centre et périphérie, entre la base et le sommet, la dynamique conflictuelle qui en résulte, le plus souvent, et qui pourrait se révéler féconde, créatrice, est différée, anesthésiée, mais nullement traitée ni mûrie.

En effet, l'un des plus étonnants paradoxes de la problématique éducative contemporaine est, sans doute, que l'on attend de l'éducation qu'elle contribue (au moins) à des changements sociaux³, devenus inéluctables dans les temps modernes, auxquels nous nous retrouvons confrontés, mais, quand il s'agit de transformer le système éducatif lui-même, inefficace de par sa sclérose, on oublie de faire appel à **l'éducation des éducateurs et on procède par voie purement organisationnelle**. Il ne vient même pas à l'idée des promoteurs d'une telle démarche que la demande administrative : « donnez-nous vos "projets" locaux, nous en déduisons, ensuite, un projet général », constitue en fait, à l'échelon le plus élevé, à l'échelon réputé politique, un **modèle de non-projet**, risquant fort de se révéler, profondément, beaucoup plus inducteur de non-réponses, ou, ce qui revient au même, de réponses insignifiantes, seulement soucieuses de cohérence ou de conformité, formelles, bureaucratiques, que les incitations explicites de départ ne pouvaient le laisser supposer⁴.

Un autre inconvénient majeur d'une telle « non-directivité » suspecte est de laisser intacte la question de savoir ce que les assujettis doivent ou peuvent entendre, au plus juste, par « projet ». Nous ne connaissons pas beaucoup de textes réglementaires soucieux de le préciser. Certes, d'autant plus, elle se révèle pratiquement obscure, nul n'est censé ignorer les subtilités de la loi ! mais tout de même ! Pour un terme apparemment aussi simple, nos dictionnaires usuels devraient amplement suffire. Les enseignants ne sont-ils pas les travailleurs les plus aptes à savoir se servir de tels outils ? Et pourtant !

2. Les conditions mêmes dans lesquelles cette consultation a été initiée sont assez éloquentes : débats entre enseignants en ordre dispersé pendant tout ou partie d'une journée (à deux ou trois reprises). Certains sont venus deux heures, d'autres tout le temps, d'autres pas du tout.

3. Il y a là une constante dans toute l'histoire de la pensée socialiste, notamment chez les « doctrinaires », même s'il faudra bien admettre, ensuite, que l'éducation qui peut évidemment apporter sa contribution ne suffit pas à une telle tâche.

4. Cf. l'article de M. Charlot.

Dans la langue courante, deux acceptions pourraient être traditionnellement distinguées, mais restent, le plus souvent, confondues : a) l'intention exprimée, ici et maintenant, de façon vague ou précise, de tenter, de réaliser, de faire quelque chose, dans quelque futur, proxime ou plus lointain ; intention assortie ou non des moyens de sa réalisation, c'est-à-dire de sa stratégie⁵ ; b) le détail ordonné, la pré-vision de ce que l'on entend faire ultérieurement⁶ : c'est, alors, le dessin et, d'une certaine manière, le dessein, mais plus spécialement, le plan ou le programme, le modèle, l'esquisse, le canevas, l'épure, le scénario, la maquette, le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé.

Sans doute, les éléments communs à ces deux acceptions sont indéniables et rassurants. Il s'agit, toujours, de projeter⁷, c'est-à-dire de jeter devant, dans un autre temps, non encore échu, d'anticiper ce qui pourrait être ou ce qui sera probablement. En ce sens, on peut parler d'un énoncé problématique impliquant déjà le fonctionnement d'un imaginaire. On voit bien, aussi, les deux faces idéales d'une même réalité : le but visé et les moyens d'y parvenir. D'autre part, il y a toujours un élément au moins intentionnel de l'ordre du désir, sinon explicitement volontariste, dans le seul fait d'énoncer ou de poser un projet. Mais, à partir de là, les divergences vont s'accuser.

Notre intention dans les quelques pages qui vont suivre n'est pas d'opposer faussement, de façon quelque peu manichéenne, ces deux acceptions, en supposant que l'une est meilleure que l'autre, mais de tenter de montrer qu'en fait la notion est bipolaire, essentiellement constituée de ces deux aspects qui vont cependant devenir plus antagonistes que complémentaires dans la mesure où la pratique va effectivement les dissocier pour permettre la prédominance et « l'autonomisation » de l'un de ces sens par rapport à l'autre. Il y aura, littéralement, réification, et l'« objet » ainsi constitué, autonome à ce sens du terme, c'est-à-dire coupé d'un certain nombre de ses significations essentielles (ici, l'autre acception perdue, oubliée, négligée), deviendra plus ou moins clandestinement et, parfois, implicitement porteur d'une idéologie en acte dont les effets secondaires seront souvent, de façon très latente, plus importants encore que ce qui était manifestement attendu d'un tel support.

Remarquons au passage, encore que cette question déborde le cadre étroit de cet article, que le processus que nous venons d'évoquer ne se limite pas à l'exemple que nous travaillons, ici, et intéresse nombre d'autres notions. C'est, au fond, un problème de méthodologie. De par nos traditions de pensée, on ne sait pas très bien distinguer ce qui apparaît pratiquement comme

inséparable. Réciproquement tout ce qui est sécable, décomposable (l'analyse), doit être reconnu distinct, au détriment, souvent, de propriétés ou d'aspects qui ne se laissent pas aussi aisément décomposer ou réduire (par exemple la vie, par rapport à ses éléments constitutifs : tissus, cellules, organes et, plus fondamentalement encore, molécules, sur une table d'autopsie ou dans un laboratoire de chimie organique). Dans le domaine qui nous intéresse, celui des sciences anthro-sociales, il faut apprendre à reconnaître, à distinguer, ce qui est inséparable, en fait, pour pouvoir réarticuler ce qui est mentalement représenté comme disjoint (cf. E. Morin). Revenons aux significations du mot « projet ».

Quand le sens a) prédomine, le projet peut, aussi bien, être vague et lâche : une simple idée, une ambition velléitaire, ou fermement résolu et obstinément poursuivi ; il peut être plus ou moins référencé au réel, soucieux ou non de sa faisabilité. Les projets peuvent être « chimériques » ou « utopiques » (ce qui ne veut pas du tout dire la même chose). Les mythes et les légendes expriment également des projets. Mais, principalement, c'est l'idée même de « valeur » (au sens philosophique et non économique du terme) qui spécifie le mieux le projet au sens a). Ce sont, dès lors, des finalités, des visées qui le font porteur de significations, plus soucieux, finalement de signifiante que de cohérence. C'est pourquoi le sens a) est toujours plus ou moins lié à ce que l'on appelle, parfois, le sens philosophique du terme⁸, bien illustré par Sartre : *ce à partir de quoi, et par quoi, l'homme individuel et collectif se fait à travers ce qu'il fait, se propose de changer, de modifier, de transformer son existence et sa relation au monde.*

Remarquons bien que, déjà, dans le langage trivial, lorsque nous parlons d'un projet de société, par exemple, c'est incontestablement dans ce sens. Si donc, nous nous interrogeons, à ce propos, sur le rôle d'un imaginaire, c'est d'un imaginaire non seulement moteur mais plus encore créateur qu'il est effectivement question⁹.

Tout à l'opposé, le projet tel que le sous-entend et parfois le précise le sens b) se définit avant tout par sa rigueur, par son exactitude, par sa consistance logique et, le cas échéant, par sa référence à une réalité qui en permet la possibilité, sinon la probabilité ou la faisabilité. Un tel projet est essentiellement technique, quand ce n'est pas technocratique. Il veut être la pré-figuration la plus exacte possible de ce qu'il anticipe. C'est bien pourquoi il est beaucoup plus soucieux de cohérence que de signifiante. Lorsqu'il se réfère éventuellement à des valeurs, c'est seulement à travers des fonctionnalisations de celles-ci qui les convertissent en paramètres. Ainsi, le projet de budget d'un responsable, d'un financier ou d'un comptable. Ainsi le « pro-

5. Le Robert : 1. But que l'on pense atteindre, idée que l'on forme de ce que l'on fera et des moyens que l'on emploiera.

6. Le Robert : 2. Travail, rédaction préparatoire ; premier état.

7. Du latin *projectus*, de *projicere* : jeter en avant.

8. « Pour nous l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire, de ce qu'on a fait de lui, même s'il ne se reconnaît jamais dans son objectivation... la conduite la plus rudimentaire doit se déterminer à la fois par rapport aux facteurs réels et présents qui la conditionnent et par rapport à un certain objet à venir qu'elle tente de faire naître. C'est ce que nous nommons le projet » J.-P. Sartre, « Question de méthode », *Critique de la raison dialectique*, N.R.F. Paris, 1960, pp. 63-64.

9. Cf. C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris, 1975.

jet » d'un pont ou d'une machine par l'ingénieur qui les construit. Ainsi le « projet » d'un architecte qui soumissionne. Les « projets » de maquettes fournis au ministère de l'Éducation par les universités, les « projets » d'A.T.P. soumis au C.N.R.S. sont évidemment de cet ordre. Et, ne l'oublions pas, l'étude qui devait conduire à l'explosion de la première bombe atomique s'appelait justement « projet Manhattan ».

Pour éclairer notre démarche, pour faciliter la distinction, nous préférons parler de **projet-visée** quand il s'agit du sens a), et de **projet programmatique** quand il s'agit du sens b). Quand il y a eu effectivement autonomisation de l'un des sens, les investissements et les démarches apparaissent très différents et, plus encore, hétérogènes. Idéalement, le projet programmatique veut et doit être la traduction **stratégique**, méthodologique, opérationnelle, économique, de la formulation plus philosophique ou politique du projet-visée, entraînant, de ce fait même, la conversion de **finalités** en **objectifs**. Dans la pratique, nous retrouverons, comme par hasard, un foisonnement de projets programmatiques manifestement complètement dissociés quand ce n'est originellement exempts de toute visée signifiante. Les bureaucraties excellent justement en ce genre de réduction. Réciproquement, un ensemble de visées qui ne se traduirait jamais concrètement ni ne se donnerait les moyens de sa réalisation apparaîtrait tout aussi infirme. Le problème est donc celui d'une articulation ou d'une réarticulation entre les élaborations imaginaires et les conditions pratiques de réalisation d'une action ou d'une entreprise, c'est-à-dire d'une démarche de conjugaison de ces formes plus **thématiques** ou plus **schématiques**¹⁰ de projets. Mais, on le comprend bien, ce ne peut être que le fruit d'un travail. Il faudrait reprendre, ici, le terme, qu'emploient volontiers les psychanalystes, dans une signification beaucoup plus spécifique, de **perlaboration**. Les deux univers ne sauraient coïncider a priori (d'où le besoin d'articulation), non plus que les méthodologies qui permettent de les approcher et d'en rendre compte.

Tandis que le projet-visée suppose, au prix de ruptures, impliquant, avant tout, une intelligence dialectique des conflits, la transformation plus ou moins radicale, révolutionnaire, du monde et (ou) de soi, le projet programmatique cherche et trouve sa cohérence logique, quasi axiomatique, dans l'ordre d'une combinatoire. C'est bien pourquoi il se fera souvent « innovation »¹¹, rangement ou disposition nouveaux, réforme. Celui-ci, s'il n'ignore pas complètement le temps-durée, l'histoire, l'altération, les minimisera toujours pour se contenter d'une **chronologie**, voire d'une **chronométrie**, quand il ne se bornera pas à la reconnaissance-distinction de « moments » de « temps » purement logiques et, par conséquent, homogènes entre eux ; celui-là fonde ses capacités créatrices-destructrices (on peut emprunter à Morin l'analogie des enzymes) à travers une maturation-perlaboration évidemment historico-

temporelle. Le projet programmatique s'assortit du **contrôle** de sa programmation, de son déroulement ; en cela, il **s'explique**, tandis que le projet-visée **s'évalue**¹², **s'explique**, peut-être, sans perdre pour autant son caractère fondamentalement **impliqué**¹³. On n'explique pas l'impliqué. Au mieux, on le « comprend ». L'implication, qui nous reste le plus souvent opaque, alors que nous l'imaginons volontaire, est justement **ce par quoi nous tenons vraiment à l'existence**.

Ce sont finalement des « visions du monde », des *weltanschauung*, des « cosmogonies » différentes, et antagonistes, quand rien ne permet de les conjuguer, qui permettent de comprendre l'hétérogénéité fondamentale entre ces deux univers hypothétiques inventés ou tracés par le projet-visée ou par le projet programmatique :

1. L'une, plus représentative de l'*homo faber*, postule la maîtrise (d'extériorité)¹⁴ technologique d'un espace, d'un objet ou d'une matière réputés inertes, c'est-à-dire toujours susceptibles de **transparence** totale (pouvant être complètement construits, déconstruits, reconstruits — décomposés par l'analyse —). Sous une forme ou sous une autre, on revient, alors, à une conception logico-mécaniste. Ici, dans cette relation d'un être individuel ou collectif, intelligent, avide de connaissance, à une matière plus ou moins résistante ou complexe, mais fondamentalement dépourvue de stratégies, de capacités négatrices propres, de « ruse », le travail de l'esprit est orienté vers la recherche d'un déterminisme et, s'il y a jamais « négociation », « compromis », « médiation » (en abusant des termes), entre le désir de connaissance et la résistance constatée (et supposée) de l'« objet », c'est par une sorte de dédoublement d'un seul et même esprit connaissant et opérateur dont une partie affirme sa volonté, son dessein propre, tandis que l'autre **simule** la difficulté, l'opacité, la résistance, la complexité, qu'il s'agit de dissoudre, prêtées à l'objet dont on veut venir à bout.

2. L'autre reconnaît, dans son univers propre, l'existence de plusieurs volontés irrémédiablement distinctes et par conséquent naturellement hétérogènes et **opaques** les unes aux autres. Il s'agit donc d'un univers conflictuel, **polémique**. Ruses et stratégies, intelligences et capacités « négatrices » s'y confrontent par définition, en quelque sorte. Rien ne peut se faire, quant à la réalisation et à l'aboutissement du projet-visée sans un **consensus** suffisant entre les partenaires concernés et cela suppose des négociations effectives, et

10. Cette distinction était utilisée par le psychologue A. Burloud.
11. Cf. *Éducation et Relations*. Unesco Gauthier Villars Bordas, Paris, 1980

12. Cf. « Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation », in M. Morin, *L'imaginaire dans la formation permanente*, Bordas, Paris, 1975.

13. Cf. « Le sens de l'analyse » in *Pratiques de formation-analyses*, n° 4, nov.-déc. 1982, Paris-VIII. Cf également « Polysémie de l'implication », in *Pour*, n° 88, et M. Bataille, « Implication et explication », *id.* Cf., enfin, les communications et les comptes rendus de la commission 5 du colloque national 1983 de l'AECSE publiés dans les Actes et le volume annexe.

14. Cf. « L'éloge de la complexité » in *Esprit*, fév. 1982

non plus seulement simulées, généralement situées dans un processus de rapports de forces, dont les coûts, les enjeux réels, considérés dans leur complexité, ne sont jamais totalement prévisibles. Nous nous trouvons alors dans un univers où le consentement de l'autre, ses motivations, sa participation, sa collaboration, ses réactions, tout comme les nôtres propres, ne peuvent jamais, de part et d'autre, se confondre avec leur réduction, leur soumission à un système de forces, aussi subtiles soient-elles. Si le mot *maîtrise* a un sens, maintenant, c'est en des termes tout à fait différents de tout à l'heure. Il s'agit cette fois, de temporalité et de qualité, d'intériorité¹⁵. On comprend sans peine que, déjà, la plupart des scientifiques, mais plus encore les technologues et, bien évidemment, les gestionnaires, fassent tout naturellement le choix du premier de ces deux types d'univers, parce que moins angoissant, théoriquement plus maîtrisable. Faute de savoir assurer l'un, le plus complexe, on se contente de l'autre. C'est, sans doute, pourquoi nous vivons des temps où des experts élaborent des projets programmatiques sophistiqués qu'ils soumettent ensuite, le plus sérieusement du monde à la ratification de gens d'autant plus incompetents qu'à partir de cette division néfaste du travail rien n'aura été fait pour éduquer et développer leurs capacités critiques. On attendra donc, avec une naïveté peut-être authentique (dans la mesure où elle se veut réellement *simplifiante*, l'entreprise manipulatrice n'exclut nullement la « candeur » de « l'Américain bien tranquille » de Greene), que d'un concert de projets programmatiques, ainsi concoctés à la base, résulte l'harmonie d'un projet-visée d'ensemble.

Ce qu'il faut, avant tout, comprendre c'est que sous les questions de *vocabulaire*, généralement réputées subalternes, il y a, le plus souvent, le problème des idéologies clandestines, des philosophies implicites qui structurent nos perceptions et nos comportements. Ce serait précisément une tâche, éducative de première importance que de tenter de faire évoluer de telles résistances chez ceux qui ont pour fonction, dans la conjoncture présente, de transformer le système éducatif, lui-même entendu dans un sens très large, débordant l'école et l'université, pour le moderniser et, surtout, le rendre capable de contribuer à promouvoir le type de société que nous voudrions nous donner.

En ce sens, comme nous l'avons déjà souligné¹⁶, le projet éducatif reste tributaire du projet de société. C'est pour cela que son élaboration est un travail *politique*, beaucoup plus encore que *technologique*. Ces vues sont malheureusement bien loin encore d'être répandues et partagées.

Pour ceux d'entre nous qui ont une familiarité de trente à quarante années avec ces problématiques¹⁷, il est frappant, mais, au fond, toujours difficilement croyable, de devoir admettre le côté « mythe de Sisyphe »¹⁸ qui les affecte compulsivement.

Les acquis des trois dernières décennies dans les domaines de la formation professionnelle continue des adultes, de l'éducation permanente, à travers les actions de formation et de perfectionnement, ou les *interventions*, dans les entreprises, chez les travailleurs sociaux, dans l'armée, dans certaines administrations, dans certaines institutions éducatives para ou périscolaires, ne sont absolument pas repris en compte, aujourd'hui, ni dans les organisations syndicales, ni dans les administrations ministérielles, au sein des « groupes de réflexion » qui préparent, orientent et suggèrent les « nouvelles » stratégies. Avec de la chance, ces « experts » redécouvrent des fragments de ces acquis, à leur rythme propre, par la méthode des essais et des erreurs. On choisit presque les partenaires à dessein. Les débats de fond sont rituellement esquivés au nom des « urgences ». Les méthodes de travail en groupe (il faudrait plutôt dire : collectives) ne sont pas supposées révisables. Le C.N.R.S. n'a, d'ailleurs, jamais jugé pertinent d'investir et de promouvoir des recherches en ce domaine.

D'un autre côté, les leçons qui pouvaient être tirées des difficultés présentées par l'application de la loi de 1968 n'ont pas, non plus, été retenues. E. Faure avait institué l'autonomie des universités sans en donner les moyens et avait créé des instances d'établissement sans se soucier de la formation à ces nouveaux modes de gestion pour les différents partenaires appelés à y siéger. Aujourd'hui, l'hétérogénéité des membres constituant un groupe de réflexion chargé d'un projet de rénovation est telle, et les lectures des uns et des autres si éloignées¹⁹, qu'on se rabat toujours sur le plus petit commun dénominateur, après d'interminables débats de vocabulaire, qui prennent fonction de *pseudo-formation* des intéressés. Mais, comme les groupes se multiplient et se renouvellent, ce qui est pratiquement inévitable et démocratiquement souhaitable, tout est toujours à refaire. Des remarques analogues pouvaient déjà être faites, il y a deux ans, à propos de l'émergence d'un des multiples gadgets du moment : la pédagogie universitaire²⁰.

Je ne sais donc pas m'associer à la lecture militante de Martine Charlot (voir p. 15). Au demeurant, je voudrais bien qu'elle ait raison, quand elle

17. Cf. « Le souffle au cœur », in *Pratiques de formation-analyses*, 1, Paris-VIII, 1981.

18. Cf. B. René, « Le courage de Sisyphe », in *3^e Millénaire*, n° 11, nov.-déc. 1983. Cf. également « L'éducation minuscule », *id.*

19. C'est principalement la persistance d'une forme de pensée très linéaire qui encombre ces discussions. On ne peut se représenter la triade systémique : sélection-formation initiale-formation continue qu'en termes de séquences successives et hiérarchisées. Les formes très catégorielles de la logique ensembliste-identitaire constituent des obstacles quasi insurmontables à un tel travail.

20. Cf. « L'huile sur le feu », in *Pratiques de formation-analyses*, n° 2, oct. 1981, Paris-VIII

15 *id.*

16 Cf. « Eléments de réflexion pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste », in *Pour*, supplément n° 50, janv. 1977

retrouve un sens aux stratégies ministérielles. Pour moi, le pari sur l'innovation est toujours de l'ordre du leurre, consacrant l'oubli du politique. Non seulement ce n'était pas la stratégie la plus intelligente et la « seule », compte tenu de la « mentalité actuelle » des enseignants, mais je crains fort que pour l'avenir elle ne se révèle avoir été la pire ! Il fallait, il faut toujours, la hardiesse d'un grand projet politique ouvrant réellement les perspectives d'une aventure digne d'être vécue, seule susceptible de mobiliser et de réunir des volontés et des énergies, et non la stratégie hésitante, ruineuse au nom de la parcimonie, démobilisatrice à force de prudence, de petits pas de clercs. □

Jacques Ardoino
professeur à l'université de Caen



B. Projet pédagogique

L'ensemble des hypothèses, des finalités et des conceptions qui sous-tendent et inspirent une action éducative donnée. En ce sens le projet est toujours *idéologique* et *politique* et non seulement *stratégique*. Les finalités ne peuvent être confondues avec les objectifs qui en sont la traduction inscrite dans des séquences programmées et chronologisées. Le projet se réfère toujours, implicitement ou explicitement, à une philosophie des valeurs exprimée par une vision du monde. Quel éducateur, quels éducateurs, pour quels hommes, pour quelle société ? Projet de société et projet éducatif sont donc indissociables. En ce sens, il ne peut pas plus y avoir un changement réel de l'école et des systèmes de formation, sans qu'un projet de société nouvelle vienne lui donner son sens, qu'il n'est possible de concevoir un changement social profond sans se donner les moyens d'une éducation appropriée à la promouvoir. Mais, bien entendu, il est préférable politiquement parlant que les énoncés fondamentaux qui vont inspirer et guider l'action soient explicités. C'est là le fondement de toute discussion critique ultérieure, celle-ci apparaissant comme une des cautions fondamentales de toute démarche démocratique. C'est ce projet qui doit être essentiellement négocié (V. NÉGOCIATION) dans le contrat pédagogique (V. CONTRAT PÉDAGOGIQUE) ou dans les conventions collectives, avant toute traduction en termes de stratégie et d'objectifs. On peut parler du projet pédagogique d'une personne, ou d'un petit groupe, d'une équipe de formateurs par exemple, ou, encore, du projet pédagogique ou éducatif d'une institution (l'éducation nationale) ou d'une société (la société française, ou occidentale, par exemple). J. A.