



HAL
open science

Projet individualisé et discipline d'enseignement. L'exemple de l'EPS

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Projet individualisé et discipline d'enseignement. L'exemple de l'EPS. Le Courrier de Suresnes, 1997, 69, pp.17-28. hal-02092243

HAL Id: hal-02092243

<https://inshea.hal.science/hal-02092243>

Submitted on 7 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Garel J.-P., *Projet individualisé et discipline d'enseignement. L'exemple de l'EPS, Le Courrier de Suresnes*, n° 69, 1997/1, pp. 17-27.

PROJET INDIVIDUALISÉ ET DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT ***L'EXEMPLE DE L'EPS***

Jean-Pierre Garel

Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée

Que le projet pédagogique conçu pour une discipline d'enseignement s'accorde avec les objectifs et les méthodes d'un projet global individualisé (PGI)¹ ne va pas de soi. En effet, selon une représentation courante, l'enseignant spécialiste est centré sur les savoirs propres à sa discipline et son travail relève d'une démarche individuelle. A contrario, le P.G.I. suppose une centration sur l'enfant, ou l'adolescent, et un travail d'équipe. À la double ouverture du P.G.I., pour prendre en compte des objectifs plus larges et pour articuler les contributions des différents personnels impliqués dans le projet, s'opposerait la fermeture de la discipline sur son objet d'apprentissage. Pourtant, l'attachement d'un enseignant à ce que ses élèves acquièrent les connaissances et les compétences relatives à sa discipline n'implique pas forcément l'enfermement qu'on lui prête parfois de façon hâtive. C'est ce que nous nous efforcerons de montrer à travers l'exemple de l'EPS (éducation physique et sportive).

L'examen des modalités d'élaboration d'un projet pédagogique individualisé nous donnera l'occasion d'envisager des aspects méthodologiques concernant sa conception et son évaluation. Si, en effet, les principales étapes de la conception sont bien décrites ici ou là², les efforts d'articulation des modèles théoriques et des pratiques effectives³ sont plus rares. Quant à l'évaluation, sujet de nombreuses réflexions et publications dans le domaine des apprentissages, elle donne lieu à des développements plus restreints pour ce qui est des projets, notamment ceux qui impliquent plusieurs personnes.

Il ne faut pas espérer voir dans la démarche présentée " La " méthode, mais un ensemble de repères constituant un outil que chacun est invité à façonner " à sa main " pour s'adapter à une réalité toujours complexe et singulière.

¹ Le PGI est mentionné dans la circulaire n°91-303 (18/11/91), à propos de la scolarisation des enfants et adolescents accueillis dans des établissements à caractère médical, sanitaire ou social.

² Cf. notamment : Philip A., " Le labyrinthe des projets ", in *Le Courrier de Suresnes*, n°60, mai-juin 1994, p. 29.

³ Les pratiques sur lesquelles nous nous appuyons résultent en grande partie de notre expérience acquise au sein de l'établissement scolaire intégré à l'hôpital de Garches. Les enfants en question sont, dans leur majorité, atteints de lésions cérébrales précoces ou de maladies neuro-musculaires, ou encore de troubles du langage. Mais il y a bien d'autres cas : enfants souffrant d'une maladie de peau, d'une tumeur cérébrale, d'une ostéogenèse imparfaite, etc.

L'élaboration du projet d'EPS individualisé

L'élaboration d'un projet passe par différentes étapes⁴ : l'analyse de la situation, souvent appelée " évaluation diagnostique ", la définition des objectifs et le choix des moyens.

ANALYSE DE LA SITUATION

L'analyse de la situation suppose d'identifier les possibilités et les difficultés de l'élève ainsi que ses centres d'intérêt, de prendre en compte les éléments qui permettent de mieux le comprendre et de repérer les ressources possibles.

Identifier les possibilités et les difficultés de l'élève

Il s'agit d'évaluer les compétences qu'il a acquises, ou qu'il est en voie d'acquérir, et les obstacles qu'il rencontre. Cette évaluation ne se limite pas au constat de la réussite parfaite ou de l'échec total. Il est aussi intéressant *de repérer ce que l'élève réussit incomplètement⁵ et ce qu'il arrive à réaliser avec l'aide de l'adulte⁶.*

Par ailleurs, si l'on s'efforce d'identifier le *produit* de l'action, on s'attache aussi à repérer le *processus* qui y mène, c'est-à-dire la manière dont l'enfant procède, et à apprécier les ressources qu'il mobilise dans la mise en jeu des compétences : ressources physiques, perceptives, cognitives, affectives et relationnelles.

Une compétence n'est pas directement observable : on ne peut en inférer l'existence qu'à travers son expression dans les résultats effectifs de l'activité de l'élève (ou performances) appréciés à l'aide d'indicateurs significatifs.

Les compétences peuvent être énoncées selon les catégories qui sont distinguées dans les programmes de l'enseignement primaire :

Les compétences disciplinaires. Celles qui sont propres à l'EPS concernent les conduites motrices élémentaires (courir, s'équilibrer, lancer, manipuler...) et les conduites motrices plus complexes mobilisées dans différentes pratiques corporelles : activités physiques appartenant au patrimoine ludique enfantin, activités sportives ou d'expression...

Les compétences d'attitude. Elles révèlent des caractéristiques psycho-affectives et relationnelles de l'enfant. On peut les considérer à partir d'indices concernant la confiance en soi, la coopération, le respect des règles de vie, la persévérance, etc.

⁴ Les limites d'une démarche rigoureusement linéaire et séquentielle seront abordées plus loin.

⁵ Cf. les " émergences " de E. Schopler, qui se traduisent par des ébauches de réussite (Schopler E., et al. , *Stratégies éducatives de l'autisme*, Paris, Masson, 1988).

⁶ Cf. le concept de " zone proximale de développement ", définie par Vygotski comme la distance entre le niveau de développement actuel, déterminé à travers des tâches que l'enfant réalise seul, et le niveau potentiel, déterminé lorsque l'enfant est assisté par un tiers (Cf. Schneuwly B. et Bronckart J. P., *Vygotski aujourd'hui*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985).

Les comportements observés sont mis en rapport avec leur contexte d'apparition, pour mieux en comprendre la genèse et relativiser des appréciations qui risquent d'être hâtivement portées.

Les compétences méthodologiques. On s'interrogera sur les modalités selon lesquelles l'enfant conduit son apprentissage : en tâtonnant, en imitant un modèle gestuel, en appliquant des solutions données par l'adulte, en adoptant une démarche autonome, réfléchie et organisée...

Les compétences relatives à la construction des concepts fondamentaux de l'espace et du temps. Elles peuvent, par exemple, être appréciées en EPS lors de situations impliquant la connaissance des termes qui désignent des rapports topologiques.

Les compétences relatives à la maîtrise de la langue. On peut en évaluer certains aspects quand l'enfant est amené à traduire et commenter son action ou celle de ses camarades, à proposer des solutions face à un problème, à expliquer les règles d'un jeu, etc.

Discerner les intérêts de l'élève

Selon les activités et les situations, l'élève trouve plus ou moins de motif à agir. Il peut préférer les activités collectives aux activités individuelles, les activités d'expression corporelle à celles qui impliquent une recherche de performance, des situations ludiques à d'autres suscitant la réflexion, le calme à la dépense physique, la sécurité à la prise de risque... Il est important de repérer ce qui mobilise l'élève, non pas pour s'en tenir à ce qui lui plaît, mais pour trouver des points d'appui à l'action pédagogique et éducative.

Prendre en compte les éléments permettant de comprendre l'enfant

La compréhension de l'élève pourra être éclairée par la connaissance :

- *de son histoire*, qu'elle soit personnelle, familiale, scolaire ou liée à la vie dans l'institution ;
- *des troubles directement induits par la déficience ou la maladie* : un trouble de l'équilibre, une perception altérée, une fragilité particulière, etc.
- *des buts, des modalités et des effets de l'action thérapeutique*. Savoir quels sont les buts de l'action thérapeutique permet de comprendre les priorités qui sont accordées, pour des périodes plus ou moins longues, à la prise en charge médicale et/ou paramédicale.

La connaissance des modalités d'action thérapeutique peut éventuellement permettre de s'inspirer des principes qui les guide pour concevoir une démarche pédagogique⁷. Et être averti des effets de l'action thérapeutique peut conduire, par exemple, à être plus attentif à une fatigue provoquée par un traitement médical.

⁷ C'est ainsi que que des stratégies d'exploration spatiale utilisées en rééducation, sur un espace plan, peuvent être partiellement transposées dans l'espace d'action de la salle d'EPS.

Repérer les ressources humaines et matérielles

Quand on cherche à repérer les ressources humaines et matérielles qui seront utiles pour mener à bien un projet, il ne faut pas s'arrêter à celles qui sont spontanément disponibles. D'autres ne seront obtenues qu'à la suite de démarches actives : pour disposer d'un lieu de travail adapté, pour bénéficier d'un personnel supplémentaire destiné à encadrer certains groupes d'enfants lourdement handicapés, etc.

Savoir de quelles ressources on peut disposer amène à *en cerner les limites* et à ne concevoir que ce qui semble raisonnablement faisable.

DÉFINITION DES OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'analyse de la situation conduit à *dégager des besoins de formation prioritaires*.

Le sens du mot " besoin " ne peut être réduit à un état de déséquilibre induisant une recherche de satisfaction physique ou psychique. Certes, la prise en compte des motivations de l'enfant est importante, mais elle ne suffit pas. On pourrait croire que répondre à ses besoins implique de l'accoutumer à tout obtenir, ce qui, à l'évidence, ne constitue pas une éducation pertinente⁸. On définira plutôt le besoin comme " l'état d'un être par rapport à ce qui lui fait défaut pour accomplir ses propres fins " ⁹. Ces fins, très liées aux valeurs que l'on veut promouvoir, concernent les aspects physiques, cognitifs, psycho-affectifs et relationnels de la personnalité de l'enfant.

À partir des besoins seront déterminés des objectifs en rapport avec les compétences définies dans les programmes de l'enseignement primaire. Elles constituent une référence qu'il ne faut pas perdre de vue lors des parcours individualisés. À s'efforcer de prendre en compte les singularités de l'élève, selon une approche excessivement différentialiste¹⁰, on risque en effet de trop l'éloigner des objectifs et des contenus ordinaires.

Les projets dont l'horizon est lointain comportent une part d'incertitude qui impose de définir les objectifs en s'en tenant au dessin des lignes directrices. Elles pourront constituer un cadre de référence pour des " micro-projets " dont les objectifs seront ensuite plus précisément définis.

⁸ A. Vasquez et F. Oury vont jusqu'à avancer la possibilité que " souvent et de plus en plus, le seul vrai besoin qui n'ait pas, en son temps, été satisfait soit un besoin de frustration ". (*De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1971, p.686).

⁹ Birou A., *Vocabulaire pratique des sciences sociales*, Paris, Ed. Ouvrières, 1960, p. 40.

¹⁰ Forquin J.-C., *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Bœck Université, 1989, p. 147. L'auteur montre que la prise en compte des disparités culturelles et ethno-culturelles a restreint les possibilités, pour les élèves défavorisés, de s'approprier les mêmes acquis que les autres.

Définir les compétences

Les compétences disciplinaires

Si chaque enfant doit être, dans la mesure du possible, amené à acquérir l'ensemble des compétences mises en jeu dans des situations motrices variées, l'accent peut être mis sur celles qui mobilisent certaines capacités physiques (endurance, équilibre, habileté manuelle, etc.) et/ou sur celles qui concourent à la maîtrise de telle ou telle activité physique.

Les compétences d'attitude

Pour un enfant qui manque particulièrement de confiance en lui, on pourra concevoir des situations et des médiations valorisantes. Pour un autre, qui ne respecte guère les règles de fonctionnement du groupe et se montre souvent intolérant à l'égard de ses camarades, on s'attachera à améliorer son attitude selon les modalités qui paraissent les mieux adaptées.

Les compétences méthodologiques

Pour un élève, l'objectif principal concernant ses méthodes d'apprentissage sera qu'il arrive à appliquer une solution apportée par l'adulte ou un camarade, sous la forme d'une explication verbale et/ou sous la forme d'un modèle gestuel à imiter. Avec un autre l'ambition sera plus élevée : on essaiera de l'amener à réfléchir davantage en le conduisant à identifier les modalités de son action, pour qu'il parvienne à trouver les stratégies qui sont, pour lui, les plus efficaces.

Les compétences relatives à la construction des concepts fondamentaux de l'espace et du temps

L'acquisition ou le renforcement de certains concepts concernera éventuellement un enfant en particulier.

Les compétences relatives à la maîtrise de la langue

On veillera, par exemple, à inciter plus particulièrement un enfant qui ne s'exprime guère à prendre la parole dans des contextes différents.

Outre la nature des compétences, on pourra préciser le niveau de maîtrise qui est visé et la priorité accordée à certaines d'entre elles.

Définir les contenus d'enseignement

Les contenus d'enseignement sont les savoirs et savoir-faire que l'élève doit s'approprier pour acquérir ou renforcer des compétences. Ils constituent les solutions,

construites pour et par l'enfant, qui lui permettent de résoudre le(s) problème(s) rencontré(s). Ainsi, devenir plus compétent en sports collectifs peut appeler la connaissance de règles d'action qui indiquent ce qu'il faut faire, par exemple, pour réussir à se démarquer des adversaires afin de recevoir le ballon.

CHOIX DES MOYENS

À la définition des objectifs succède le choix des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre.

Déterminer le(s) groupe(s) au(x)quel(s) est affecté l'élève

Parmi les affectations possibles d'un enfant à un groupe, le maintien dans le *groupe-classe* est un choix courant qui a notamment pour intérêt de favoriser l'intégration au sein de la classe. C'est celui qui a été retenu pour un enfant dont l'âge et les possibilités physiques auraient justifié son affectation à un groupe de plus grands, mais dont la maladie altérerait l'apparence physique au point de laisser craindre des réactions peu accueillantes de la part d'enfants qui ne le connaîtraient pas et de troubler une confiance en soi déjà bien fragile. A contrario, ses qualités physiques, gages de bonnes performances, et son " bon caractère " permettraient d'attendre du maintien dans sa classe qu'il soit valorisé et bien accepté par ses camarades. Par ailleurs, il est intéressant que tous les élèves d'une même classe aient vécu en EPS la même expérience, dans la perspective de son exploitation commune dans une autre discipline.

Pour sa part, le *groupe de niveau* rassemble des enfants dont les possibilités fonctionnelles sont voisines. Ce choix est judicieux quand les capacités physiques d'un enfant sont très différentes de celles de ses camarades de classe. Une solution mixte est parfois retenue : l'enfant participe à une séance d'EPS avec sa classe et à une autre séance avec un groupe mieux adapté à ses possibilités.

Quant au *groupe de besoin*¹¹, il est composé d'enfants réunis sur la base d'un même besoin¹² dont les causes peuvent différer. Si, par exemple, l'accès à la piscine est limité, pour des raisons matérielles, sont rassemblés les enfants pour qui la natation est jugée prioritaire. Pour l'un, le choix est déterminé par l'intérêt sédatif de l'activité ; pour un autre, physiquement très handicapé, parce qu'il trouve dans l'apesanteur du milieu aquatique un domaine de réussite exceptionnellement gratifiant.

Bien que les enfants inscrits à l'association sportive soient rassemblés sur la base d'un intérêt commun, puisqu'ils participent volontairement à une activité qu'ils ont choisie, la

¹¹ Concernant les modalités de regroupement des élèves, cf. Meirieu P., *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1985, pp. 149-155.

¹² Un même niveau n'implique pas forcément les mêmes besoins : des performances identiques, en EPS comme ailleurs, peuvent être obtenues selon des processus différents, comportant des points forts et des points faibles. La recherche de progrès n'empruntera donc pas la même voie selon les individus.

participation de certains d'entre eux a été acquise sous l'influence des adultes qui ont jugé qu'une pratique sportive pouvait leur être particulièrement bénéfique.

Choisir les activités physiques

Les activités physiques sont choisies *en fonction des objectifs* ; toutes ne mobilisent pas également les capacités et les compétences que l'on veut développer prioritairement pour tel ou tel enfant.

Le choix des activités doit être également déterminé par le *sens* qu'elles présentent pour l'enfant : certaines induiront plus de progrès que d'autres, car suscitant davantage sa motivation.

Enfin, toute stratégie réaliste de projet tient compte des *ressources et des contraintes*. Ainsi, certaines activités, aussi souhaitables qu'elles soient, ne peuvent être retenues pour des raisons matérielles. Par ailleurs, du fait que la mise en œuvre du projet individualisé s'opère dans le cadre d'un groupe comprenant plusieurs enfants, le choix des activités ne peut être décidé en fonction des besoins d'un seul.

Prévoir les ressources humaines nécessaires

Il peut s'agir de s'assurer de la collaboration d'un personnel supplémentaire pour certaines activités, comme la natation, qui nécessitent un suivi plus proche des enfants, ou qui, se déroulant loin de l'établissement, appellent la présence d'un aide-soignant, par exemple auprès d'enfants sous assistance respiratoire.

Prendre des précautions indispensables

Pour assurer la sécurité de l'enfant, il est important de connaître :

- *les contre-indications* possibles pour certains exercices ;
- *les conditions d'exercice* à respecter selon la maladie ou la déficience (surveillance attentive, à la piscine, d'un enfant susceptible d'avoir une crise d'épilepsie) ;
- *la conduite à tenir* dans certaines circonstances, par exemple face à un dysfonctionnement du système de ventilation pour les enfants sous assistance respiratoire.

Il importe aussi d'être *vigilant à certains signes*, par exemple à ceux témoignant d'une fatigue qui doit inciter à ralentir ou à cesser l'activité.

Adapter la difficulté des tâches

Les conditions de réalisation des tâches seront éventuellement aménagées pour certains enfants. On adaptera si besoin :

- *l'installation de l'élève*, de façon à ce qu'il ait une posture et une liberté de mouvement qui garantissent son intégrité physique, son confort et son efficacité

gestuelle (siège adapté durant les phases de consigne ou de repos physique, maintien ou non de prothèses, choix d'un engin de locomotion adéquat...);

- *l'espace d'action*, par exemple pour en favoriser une meilleure perception (en plaçant des repères visuels), ou pour faciliter l'effectuation motrice (en étant attentif à l'accessibilité);

- *les objets* : pour faciliter la préhension manuelle, par exemple, on veillera à leur poids, leur volume et leur consistance;

- et, de façon générale, *toutes les contraintes* des tâches en fonction des ressources des élèves (la durée des activités pour un enfant fatigable, la complexité des informations pour un enfant dont les capacités cognitives sont réduites...).

Préciser les aides apportées à l'enfant

On envisagera les interactions entre l'adulte et l'élève¹³ ainsi qu'entre les élèves. Il convient d'abord de *repérer le type de situations pouvant nécessiter une intervention ou une attitude particulière* à l'égard de l'enfant. La vigilance sera par exemple accrue lorsqu'il est susceptible de prendre trop de risques, ou lors de certaines tâches qui le mettent en échec, ou encore lors des interactions avec ses pairs.

Il s'agira ensuite de *définir des stratégies susceptibles d'aider l'enfant* à surmonter ses difficultés, en s'appuyant sur ses capacités existantes.

Une difficulté physique nécessitera parfois d'aider à se déplacer un élève dont l'autonomie corporelle est réduite. On respectera si besoin sa lenteur de réalisation.

Une difficulté perceptive amènera à s'interroger sur les modalités de prise d'informations les plus pertinentes : modalité verbale ? visuelle (démonstration gestuelle, support d'un dessin ou d'un écrit) ? tactilo-kinesthésique (pour aider un enfant à " sentir " un geste) ?

Une difficulté cognitive pourra demander des démarches particulières afin d'attirer l'attention de l'enfant sur les éléments pertinents de la situation, de l'aider à évaluer le résultat de son action ou à repérer des analogies et des différences... On décidera d'être exigeant sur tel aspect, moins sur tel autre.

Une difficulté psycho-affective conduira à intervenir auprès d'un enfant sous la forme d'encouragements et de paroles valorisantes, tandis qu'un autre n'aura pas besoin d'une stimulation de même nature ou de même degré et sera peut-être l'objet d'une vigilance particulière quant au respect des consignes.

Une difficulté relationnelle pourra requérir des médiations variées dans l'instant du " conflit " ou dans un temps différé, avec l'ensemble du groupe ou non. Ou bien on favorisera les interactions d'un enfant peu intégré dans le groupe.

Les stratégies que l'enseignant peut retenir sont diverses, et leur définition est toujours à reconsidérer. Elle résulte d'une construction continue et ajustée tout au long de la mise en œuvre du projet.

Fixer le cadre temporel

Si la durée et la fréquence des séances, leur place dans la journée et dans la semaine sont des éléments qui relèvent davantage du projet pédagogique conçu pour l'ensemble du groupe d'enfants, en revanche il convient de déterminer *la durée du projet* individualisé. Les objectifs poursuivis sont fixés à plus ou moins long terme - projet de l'année ? d'un trimestre ?... - et font éventuellement l'objet d'une *planification* d'objectifs intermédiaires, plus précis.

L'élaboration du projet pédagogique individualisé en EPS, telle que nous l'avons présentée, montre une prise en compte d'aspects qui ne relèvent pas strictement de la motricité. Elle témoigne également d'une ouverture vers des objectifs concernant d'autres personnels qui interviennent auprès de l'enfant.

Il importe maintenant de comprendre comment évaluer le projet, de manière à infléchir, si besoin, les choix initiaux.

L'évaluation du projet d'EPS individualisé

Selon une logique séquentielle, qui veut que les étapes se succèdent dans un ordre déterminé, après l'élaboration du projet vient le temps de sa mise en œuvre puis de son évaluation. Le projet relève en fait d'un processus plus complexe, moins linéaire qu'itératif, bouclant le plus continuellement possible. L'évaluation n'intervient pas qu'au terme du projet : elle accompagne au plus près sa mise en œuvre pour permettre de rétroagir rapidement sur sa conception.

Le bien-fondé et les effets des actions entreprises peuvent être évalués au regard d'indicateurs d'efficacité, d'efficience, de pertinence et de cohérence¹⁴.

L'ÉVALUATION AU REGARD DE L'EFFICACITÉ

Au regard d'un critère d'efficacité, on apprécie les effets attendus, c'est-à-dire les *résultats de l'action* par rapport aux objectifs qui ont été définis : dans quelle mesure l'enfant est-il plus habile dans tel type de situation ? A-t-il davantage confiance en lui ? On peut aussi s'interroger sur la production d'effets non recherchés.

La référence à des critères doit être instrumentée par des indicateurs qui, choisis avec pertinence, constituent une source d'informations sur laquelle l'observateur dirigera son attention pour étayer l'appréciation.

¹³ Cf. " l'interaction de tutelle " de J. Bruner (*Le développement de l'enfant : savoir faire , savoir dire*, Paris, PUF, 1988, p. 261).

¹⁴ Cf. Boutinet J. P. *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990, p. 238, et Cohendet P., Jacot J. H., Lorino P. (sous la direction de), *Cohérence, Pertinence et Evaluation*, Paris, Economica, 1996.

Prenons pour exemple la compétence ainsi formulée dans les programmes de l'enseignement primaires : " utiliser (...) un répertoire aussi large que possible d'actions élémentaires : courir, grimper, lancer... ". Si nous nous attachons à " s'équilibrer ", nous pouvons retenir comme critère d'évaluation la capacité de maintenir une posture sur une surface étroite ou de s'y déplacer. Quant aux indicateurs, ils permettent de différencier le niveau de réussite selon les conditions de réalisation de la tâche (la largeur de la surface d'équilibre, sa nature plus ou moins stable...) et les comportements observés (la posture - debout, sur un pied, accroupi, à plat-ventre... -, la vitesse...). Si les mêmes critères peuvent convenir à la majorité des élèves, les indicateurs retenus pour un élève dépendent de ses capacités.

Certes, les bénéfices ne sauraient se limiter à ce qui est mesurable à l'aune de critères d'évaluation et d'indicateurs. Mais l'impossibilité d'appréhender l'ensemble des effets des actions entreprises, notamment à long terme, ne doit pas réduire l'effort d'évaluation la plus objective possible du travail accompli.

L'ÉVALUATION AU REGARD DE L'EFFICIENCE

L'efficience se définit par le rapport entre les buts visés et les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Il s'agit là d'apprécier le coût des actions entreprises, qui ne concerne pas seulement les aspects économiques et les autres ressources éventuellement allouées par l'institution. En contre-partie des bénéfices obtenus, des effets non désirés peuvent être induits par un projet individualisé. Ils peuvent concerner :

- *l'enfant lui-même* : un objectif peut avoir été atteint au détriment d'autres bénéfices dignes d'intérêt. Si, par exemple, un enfant a amélioré sa capacité de réfléchir sur la manière dont il conduit son action, on peut se demander si ce n'est pas au détriment d'un engagement physique suffisant pour qu'il puisse réaliser des progrès moteurs plus substantiels et retirer de l'action un plaisir attendu ;
- *les autres enfants* : une forte centration sur l'un d'entre eux peut être réalisée au détriment des autres ;
- *l'enseignant* qui conduit le projet : certains projets nécessitent de sa part un investissement trop grand pour pouvoir être maintenu ;
- *les partenaires* : le projet de l'un peut prendre une place telle qu'elle entrave le projet des autres ;

On ne peut pas maximiser tous les profits en fixant tous azimuts des objectifs à un même niveau d'exigence élevé. Vouloir "gagner sur tous les tableaux" en même temps est souvent trop ambitieux.

L'ÉVALUATION AU REGARD DE LA PERTINENCE

La pertinence se traduit par l'adaptation du projet à son objet, en l'occurrence l'élève. On l'évaluera en considérant la justesse du diagnostic initial et des décisions qui en résultent.

La justesse du diagnostic

Il n'y a pas de projet adapté si l'analyse de la situation initiale est erronée. Mais la pertinence de l'évaluation réalisée à un moment donné n'est plus assurée quelque temps plus tard, car l'élève peut évoluer, sous l'effet conjugué de multiples facteurs. C'est pourquoi il faut être attentif à reconsidérer la validité du diagnostic.

L'adéquation des objectifs au diagnostic

On pourra s'interroger sur :

- la *nature* des objectifs retenus : tel objectif s'imposait-t-il, ou s'impose-t-il encore, en fonction des besoins de l'enfant ?
- La *priorité* accordée à certains de ces objectifs. Certaines erreurs d'appréciation des priorités d'apprentissage sont connues. Ainsi, la maîtrise des gestes techniques d'une nage codifiée - la brasse par exemple - n'est pas un objectif à considérer en premier pour apprendre à nager, de même que la maîtrise des techniques opératoires ne constitue pas obligatoirement le savoir-faire primordial pour résoudre un problème de mathématiques¹⁵.
- *Le niveau de difficulté* des objectifs par rapport aux possibilités que révèle l'enfant. Prévoir ce qu'un élève sera capable de réaliser demeure plus ou moins hasardeux, même si le pronostic est étayé sur une évaluation diagnostique sérieuse. Seule l'expérience permet de vérifier si les objectifs retenus témoignaient d'une juste ambition.

La pertinence des objectifs est donc liée à l'élève (ses représentations, ses motivations, ses difficultés, ses possibilités) et à l'objet d'apprentissage, qui justifie, ou non, tel apprentissage dans un but donné.

L'adéquation des moyens

On pourra se demander si le groupe auquel l'enfant a été affecté lui convient, si les ressources humaines sont suffisantes ou toujours nécessaires, si l'aménagement des tâches est bien conçu, si les aides et les démarches d'enseignement sont pertinentes, si les échéances envisagées ne sont pas trop lointaines ou trop proches, si les activités physiques proposées à l'enfant ainsi que l'activité qu'il y déploie ont pour lui un sens

¹⁵ La pertinence d'une démarche pédagogique s'apprécie notamment à travers le choix de " l'objectif-obstacle " qui a été diagnostiqué : " quel est l'obstacle principal qui empêche actuellement l'élève de réussir et qu'il convient en priorité de franchir ? "(Cf. Meirieu P., *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, pp.165-180).

suffisamment fort pour nourrir sa motivation, en sachant qu'une motivation initialement faible peut émerger en cours d'apprentissage et qu'une forte motivation initiale peut progressivement s'estomper¹⁶.

Les moyens mis en œuvre sont à mettre en rapport avec les résultats obtenus. En effet, " s'en tenir à l'inventaire des savoirs, c'est négliger la relativité de ce résultat (...) Il ne suffit pas de se demander si l'exercice a réussi ; encore faut-il s'interroger sur les circonstances du travail "¹⁷. On se demandera notamment si une autre stratégie n'aurait pas été plus économique.

L'ÉVALUATION AU REGARD DE LA COHÉRENCE

Convenons dans un premier temps que la cohérence résulte d'une absence de contradiction. Il peut y avoir notamment une contradiction entre des intentions qui s'expriment selon des niveaux de généralité différents¹⁸. C'est le cas lorsque les objectifs opérationnels, quotidiennement poursuivis à travers les tâches que l'enseignant propose aux élèves sont décalés par rapport aux finalités généreuses et imprécises¹⁹ formulées dans le projet. Mais c'est la cohérence entre les intentions proclamées et les actions effectivement entreprises qui retiendra notre attention.

La recherche des éventuelles contradictions entre intentions et actions

Pour s'en tenir aux rapports entre finalité et action effective²⁰, on constatera, par exemple concernant l'autonomie, qui est une finalité presque toujours avancée dans les textes et les discours présentant des projets pédagogiques ou éducatifs, de réelles contradictions. Ainsi, on observe parfois une intolérance à l'erreur, qui entrave des tâtonnements éventuellement féconds de l'élève, ou une attitude surprotectrice, qui se manifeste par une aide corporelle trop vite et trop systématiquement accordée. De même, on peut se demander si un choix dominant d'activités qui n'impliquent pas d'interactions entre enfants est bien cohérent avec la finalité de socialisation.

¹⁶ J. Y. Rocheix remarque que la motivation, " loin de n'être qu'un prérequis ou un préalable aux activités d'apprentissage... est tout autant, voire plus, un effet de l'activité (de l'enfant) et de son caractère plus ou moins efficace ". (*Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1996, p. 48).

¹⁷ Bru M, Not L., " De quelques orientations possibles pour la pédagogie du projet ", in Bru M., Not L., *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse, Ed. Universitaires du Sud, 1987, p. 257.

¹⁸ Cf. Hameline D., *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF, 182, p.54.

¹⁹ Les finalités correspondent à des intentions très générales, empreintes des valeurs auxquelles adhère celui qui s'y réfère. Elles donnent aux pratiques tout leur sens, mais leur formulation peu opérationnelle - autonomie, socialisation, santé... - ne permet guère d'en déduire des choix pragmatiques. Elles constituent plutôt des repères au regard desquels sont appréciées les actions entreprises.

²⁰ On pourrait aussi questionner la cohérence entre ce que l'on veut évaluer et ce que l'on évalue effectivement : les indicateurs et les critères retenus sont parfois loins de pouvoir montrer ce que l'on souhaite.

La gestion des paradoxes

En poursuivant la réflexion, on s'aperçoit que l'absence de contradiction n'est pas le seul critère que l'on peut retenir pour juger de la cohérence du projet. Comme dans tout système complexe, qui associe des notions antinomiques, l'action pédagogique et/ou éducative est l'objet de *contradictions qui ne sont qu'apparentes* et dont le " paradoxe se résout dès que l'on situe les deux propositions antagonistes dans un système de référence enrichi où apparaît leur complémentarité logique "²¹. Ainsi la complémentarité des couples individualisation/socialisation et égalité/différence implique-t-elle de prendre simultanément en compte des exigences opposées, en veillant à ce que le respect de l'une n'entraîne pas l'oubli de l'autre.

Il apparaît donc que la cohérence du projet ne résulte pas toujours d'une absence de contradiction. Elle peut aussi être recherchée dans un *ajustement satisfaisant entre ses différents éléments*.

Rigueur et souplesse de l'évaluation

Un projet ne saurait demeurer figé dans l'exécution intangible d'un programme préétabli. L'enseignant doit donc constamment pouvoir saisir les indices témoignant de l'évolution de l'enfant et de l'adéquation du projet. À cet effet, un référentiel d'évaluation est utile à l'enseignant pour mieux guider son regard vers les aspects qu'il juge importants a priori. Mais la grille d'observation ne doit pas devenir une clôture qui l'empêche de percevoir ce qui est méconnu. L'adaptation nécessite d'observer les aspects non prévus dans le projet initial.

Savoir observer témoigne d'une compétence professionnelle. Elle appelle des contenus et des modalités de formation appropriés, mais aussi une attitude personnelle ouverte, faite de disponibilité intellectuelle et émotionnelle. Cette ouverture, qui empêche de clore l'évaluation sur des aspects limités, est également requise pour favoriser la coordination des projets impliquant les différentes personnes intervenant auprès de l'enfant.

La coordination des projets

Le projet pédagogique individualisé, conçu dans le cadre d'une discipline d'enseignement, s'articule avec le projet pédagogique individualisé plus général, qui intègre les autres disciplines, ainsi qu'avec les projets individualisés éducatif²² et thérapeutique²³. Il s'articule aussi avec le projet de classe (lorsque les enfants

²¹ Morin E. , *La méthode 2. La vie de la vie*, Paris seuil, 1980, p. 382.

²² Il arrive que, dans la présentation des projets, la dimension éducative soit intégrée dans le projet pédagogique.

²³ Évoquant le projet global individualisé, qui a pour fonction d'" harmoniser soins et enseignement ", la circulaire du 18/11/1991 ne distingue pas les aspects pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques. Ces trois dimensions du projet individualisé, étroitement articulées, apparaissent notamment dans la circulaire n° 89-18 (30/10/1989) et sont repris, concernant l'accueil des enfants ou adolescents atteints de troubles de la santé, dans la circulaire n° 93-248 du 22/7/1993 (" scolaire " remplaçant " pédagogique ").

appartiennent à une classe, ce qui n'est pas le cas ordinaire à l'hôpital), voire le projet de cycle et le projet d'établissement. La coordination est d'autant plus complexe que l'enfant est scolarisé, simultanément ou successivement, dans des lieux différents : à l'hôpital, à l'école ordinaire, à domicile.

Le grand nombre de personnes impliquées, appartenant à des champs professionnels distincts, intervenant dans des espaces et des temps différents, n'est pas un facteur de communication fluide. Pour ce qui concerne l'élaboration du projet d'EPS individualisé, des communications, formelles ou informelles, peuvent toutefois aboutir à de fructueuses coordinations.

COLLABORATIONS POUR ÉLABORER LE PROJET D'EPS INDIVIDUALISÉ

La collaboration avec les partenaires peut être recherchée à chacune des étapes de l'élaboration du projet d'EPS individualisé.

Lors de l'analyse de la situation

L'analyse de la situation est enrichie par les échanges avec les parents et avec les différents personnels qui interviennent auprès de l'enfant : médecins, rééducateurs, aide-soignants, enseignants, instituteurs du réseau d'aide, psychologue, assistante sociale... Leurs appréciations peuvent orienter l'observation sur des aspects qui étaient restés dans l'ombre²⁴.

Si un enseignant tire profit des évaluations effectuées par ses partenaires, en retour il peut leur apporter des indications sur les capacités de l'enfant. Des points de vue multiples renforcent la sûreté de l'évaluation quand ils concordent ou la relativisent quand ils divergent. Dans tous les cas, la pluralité des appréciations invite à plus de rigueur dans l'observation et moins de hâte dans le jugement. Elle permet de prendre conscience que les enfants exploitent parfois leurs capacités avec des fortunes diverses selon les contextes. Cette prise de conscience est d'autant plus forte que l'on a l'occasion d'observer l'enfant dans des situations inhabituelles, avec d'autres personnes. Il est alors possible d'en percevoir des aspects inconnus, et même parfois contradictoires, par rapport à une appréciation antérieure.

Lors de la définition des objectifs généraux

La définition de certains objectifs généraux peut bénéficier des échanges avec des partenaires appartenant à des champs d'intervention différents.

Le champ pédagogique est celui des apprentissages relatifs aux disciplines scolaires ou à des thèmes plus transversaux. Le lien entre le projet pédagogique de l'instituteur et le

²⁴ Si l'on apprend qu'un enfant a des troubles visuo-spatiaux, on est plus attentif à observer son comportement lors de tâches nécessitant la perception d'objets en déplacement ou l'exploration de l'espace, ou encore, si un enfant est signalé comme manquant de confiance en soi, on veillera à apprécier cet aspect de sa personnalité.

projet d'EPS peut être étroit concernant les aspects transversaux. Pour la maîtrise de la langue, par exemple, l'EPS est un moment d'expériences privilégié lorsque ce qui est vécu sur le terrain est repris en classe²⁵.

Le champ éducatif concerne la construction de la personnalité et l'apprentissage de la vie sociale. Il est fortement déterminé par les valeurs auxquelles adhèrent les adultes. Parmi les objectifs assignés par les programmes de l'enseignement primaire, certains sont d'ordre éducatif : ils sont liés aux compétences d'attitude. L'enseignant assure en effet une fonction d'éducation intimement liée à la fonction pédagogique²⁶.

Bien que chaque adulte ait une personnalité et un mode de relation singuliers, les attitudes à l'égard de l'enfant, dans certaines situations, appellent des objectifs communs qui participent du projet éducatif.

Le champ thérapeutique recouvre l'ensemble des interventions médicales et paramédicales. Elles ont pour but de maintenir ou restaurer la santé de l'enfant. Le lien du projet individualisé d'EPS avec le projet thérapeutique se traduit par le respect, en EPS, des éventuelles contre-indications, afin de préserver l'intégrité physique de l'enfant. Il peut s'exprimer aussi par le partage d'un même objectif, visé selon des modalités qui peuvent différer, avec des rééducateurs, par exemple pour améliorer la mobilité des déplacements.

Lors du choix des moyens

Le choix des moyens, tel celui portant sur l'affectation d'un élève à un groupe différent du groupe-classe, s'inscrit dans le projet de classe de l'instituteur, mais aussi dans le projet d'établissement, par exemple dans le cas où la volonté de l'instituteur et du professeur d'EPS de travailler ensemble sur un même créneau horaire nécessite un emploi du temps conçu à cet effet.

L'affectation des enfants à un groupe de besoin peut être décidée en concertation avec l'instituteur de la classe et parfois avec l'instituteur du réseau d'aide spécialisé et le kinésithérapeute. La collaboration avec le personnel paramédical s'impose d'autant plus que les heures de rééducation doivent parfois être déplacées pour permettre à des enfants de participer à une activité d'EPS qui ne peut avoir lieu, pour des raisons matérielles (disponibilité de la piscine, par exemple), qu'à un moment de la semaine bien précis.

Pour leur part, les parents sont impliqués, autant que possible, à cette étape de l'élaboration du projet comme aux autres. Ce fut le cas pour un enfant ayant peu de confiance en ses moyens et présentant des difficultés motrices importantes. Il a été incité avec succès, par l'action concertée de l'équipe pédagogique et de la famille, à

²⁵ Travail en français à partir de photos prises lors de séances d'EPS, en mathématiques en s'appuyant sur un jeu collectif, échange épistolaire avec une classe d'un établissement ordinaire à propos d'expériences vécues en éducation physique : les exemples d'exploitation en classe ne manquent pas.

²⁶ C'est pourquoi il peut considérer avec raison qu'il n'est pas nécessaire de distinguer, dans la présentation de son projet, ce qui relève du champ éducatif et du champ pédagogique.

pratiquer à l'association sportive, dans des situations adaptées, une activité valorisante et compatible avec ses possibilités physiques.

Quant aux enfants eux-mêmes, ils doivent certes être associés à leur projet, mais il ne faut pas se cacher que leur jeune âge limite l'objet de la concertation. Pour le moins, ils sont informés, dans un langage accessible, des objectifs qui les concernent, et ils participent, selon des formes appropriées, à l'évaluation de leur action. Être éclairé sur les buts poursuivis et savoir repérer ses évolutions permet à l'enfant de donner du sens à ce qu'il fait, c'est-à-dire, notamment, de voir la direction dans laquelle il va. Ce qu'il vit prend d'autant plus de sens qu'il a le sentiment que l'action présente participe à la construction de son avenir.

À LA RECHERCHE DE COHÉRENCE

Identifier des collaborations entre des personnels est une chose, s'assurer de leur cohérence en est une autre, problématique parce que les critères qui peuvent en rendre compte ne sont pas toujours univoques, et parce que les facteurs de repli des acteurs sur des logiques de fonctionnement particulières sont toujours plus ou moins présents dans toute organisation.

Des intentions et des mises en œuvre paradoxales

Certaines incohérences peuvent être relativement faciles à cerner. En s'interrogeant sur l'attitude respective des adultes à l'égard d'un enfant, on considérera par exemple que des divergences importantes nécessitent une harmonisation entre la permissivité de l'un et la rigueur de l'autre face à des comportements semblables.

En comparant les actions menées par les différents personnels, on risque de déceler là encore des contradictions qui ne sont qu'apparentes. Ainsi, une même finalité, l'autonomie par exemple, peut être légitimement recherchée par des voies diverses qui peuvent paraître contradictoires. Par ailleurs, des objectifs distincts se traduisent dans des démarches qui semblent parfois opposées. C'est ainsi que, en fonction des impératifs rééducatifs, un enfant sera tenu de se déplacer dans la vie quotidienne avec des cannes et des attelles, alors qu'en EPS on lui permettra parfois de se déplacer selon les moyens qui lui permettent d'être le plus performant. Cette dualité de fonctionnement est due à des différences d'objectifs. Dans un cas ils sont thérapeutiques ; dans l'autre ils sont pédagogiques et éducatifs, visant notamment le plaisir de se mouvoir " librement " et les bénéfices liés à des situations d'interaction avec des camarades.

Ces fonctionnements différents n'expriment pas forcément un déficit de cohérence. En fait, si la cohérence des projets peut tenir à l'absence de contradiction, elle tient pour l'essentiel à la *complémentarité des objectifs et des démarches, objet d'ajustements mutuels en fonction des priorités définies.*

Logiques particulières et cohérence de l'ensemble

L'analyse des liens fonctionnels qui unissent l'enseignant responsable de l'EPS à ses partenaires intervenant auprès de l'enfant témoigne de l'ouverture dont une discipline d'enseignement peut être l'objet. Mais il faut admettre que, dans toute organisation où les membres doivent contribuer individuellement à construire un même édifice, la cohérence des actions pose problème. Elle est d'autant plus difficile à trouver que les différents champs d'action (liés à l'institution et à la profession) en présence ont leur propre logique de fonctionnement et qu'à l'intérieur de chacun de ces champs les personnes agissent selon des logiques individuelles. On se trouve confronté à des " rationalités locales " ²⁷, faisant obstacle à la rationalité globale qui doit caractériser un projet auquel concourent plusieurs individus.

Il pourrait être tentant, pour assurer une cohérence satisfaisante, de définir avec une grande précision les objectifs et les démarches de chacun et de les contrôler au plus près. Il semble pourtant plus judicieux d'appeler à " moins de contrôle et plus de stratégie " ²⁸ autonome. Jean-Louis Lemoigne utilise la métaphore de la gestion des carrefours pour illustrer les avantages d'une autonomie bien comprise des acteurs. La circulation au niveau des carrefours peut être régulée par des feux tricolores, qui ne laissent pas d'initiative à l'automobiliste, ou bien par un giratoire. Dans ce dernier cas, " au lieu de transférer au sein du seul système de contrôle la fonction d'élaboration d'une action présumée intelligente, (...) la fonction de gestion du carrefour avec giratoire met à la charge de chacun des acteurs cette fonction d'intelligence " ²⁹.

Les conditions pour que se manifeste une telle " intelligence ", facteur de coordination entre les personnes, sont à construire de façon à ce que les acteurs s'inscrivent dans un cadre suffisamment structurant tout en veillant à ce que leur autonomie stratégique soit préservée. Il n'est pas ici dans notre propos d'envisager ces conditions. Citons, pour exemples, la nécessité d'instances de concertation dont la structure et les modalités de fonctionnement sont adaptées et l'importance, dans un travail d'équipe rassemblant des personnes de professions diverses, de pouvoir expliciter ses choix, ses démarches et ses résultats, de manière à aboutir à des représentations partageables.

Conclusion

Une discipline d'enseignement participe d'autant mieux à l'évolution positive de l'enfant que l'enseignant qui en a la responsabilité, loin de s'enfermer dans une logique étroitement disciplinaire, dont l'approche parcellaire réduit l'étendue de l'action, participe activement à un projet global. Global parce qu'il vise, à côté et au delà

²⁷ March J. G. , Simon H., *Les organisations*, Paris, Bordas, 1991, pp.134-167.

²⁸ Le Moigne J. L., " Les deux sources de la performance des organisations : incohérence du contrôle, impertinence de l'intelligence ", in *Cohérence, Pertinence et Evaluation*, ouvrage cité p.44.

d'apprentissages spécifiques, d'ordre moteur dans le cas de l'EPS, des bénéfices cognitifs, psycho-affectifs et relationnels ; global, également, parce qu'il s'efforce d'inclure ses objectifs et ses démarches dans des projets auxquels concourent d'autres personnes ; global, de façon plus générale, dans la mesure où il ne reste pas prisonnier de " la comédie de la maîtrise et de la rationalité " ³⁰ qui l'empêche d'appréhender la réalité dans toute sa complexité.

Toutefois, la volonté d'inscrire son action dans un cadre élargi ne signifie pas que l'enseignant doive renoncer aux exigences d'apprentissages propres à sa discipline, au motif qu'il ne pourrait se fixer simultanément des objectifs spécifiques et des objectifs plus larges. Ces derniers peuvent être d'autant mieux atteints qu'ils sont poursuivis lors de situations dont l'objectif premier est l'amélioration des conduites motrices. L'élève ne s'investit avec motivation, et donc ne progresse, que parce que les activités proposées lui donnent l'occasion de satisfaire ses attentes à l'égard des séances d'EPS - se " dépenser ", jouer, accroître ses pouvoirs d'actions... -. S'il est amené à réfléchir, à s'exprimer verbalement, à apprendre des concepts relatifs à l'espace etc., c'est à propos de l'activité physique dans laquelle il est engagé, qui représente pour lui le mobile essentiel de son action, et non à la place.

Si donc il est pertinent qu'une discipline d'enseignement ne demeure pas confinée dans sa spécificité, il faut aussi être attentif à ce qu'elle ne se dilue pas dans une approche qui évacue ses contenus propres. De fait, la compétence disciplinaire se voit parfois opposer des compétences pédagogiques générales, supposées mieux à même de prendre en compte les motivations et les modalités d'apprentissage des élèves ; comme si ces compétences s'excluaient mutuellement.

Le questionnement que nous avons privilégié n'épuise pas les interrogations relatives à l'élaboration d'un projet individualisé. On pourrait notamment tenter de cerner les limites d'une telle démarche en se demandant dans quelle mesure il convient de consigner par écrit les tenants et les aboutissants des choix décidés. S'il est utile de laisser des traces du travail réalisé, il n'est pas raisonnable de s'évertuer à ce que la production écrite retrace dans sa totalité, pour chaque enfant, le processus complexe que nous avons décrit. Prenons garde à ne pas alourdir la procédure au point de la figer et de décourager l'enseignant qui considérerait parfois avec perplexité la modestie des résultats au regard de l'effort fourni.

Quant à l'excès de formalisation, une autre prudence s'impose. Le caractère linéaire, séquentiel, ordonné, analytique de l'exposé sur la démarche de projet ne doit pas occulter que, pour dépasser " l'utopie sur papier glacé " ³¹ et faire vivre le projet au delà du discours, nous devons appréhender la réalité selon " un mode de pensée simultané, global, relationnel, en d'autres termes synthétique " ³². L'indispensable souci de rigueur, qui amène à décomposer, formaliser, contrôler ne doit pas entraver le libre jeu de la conception nécessaire à tout projet.

²⁹ Le Moigne J. L., ouvrage cité, p. 44.

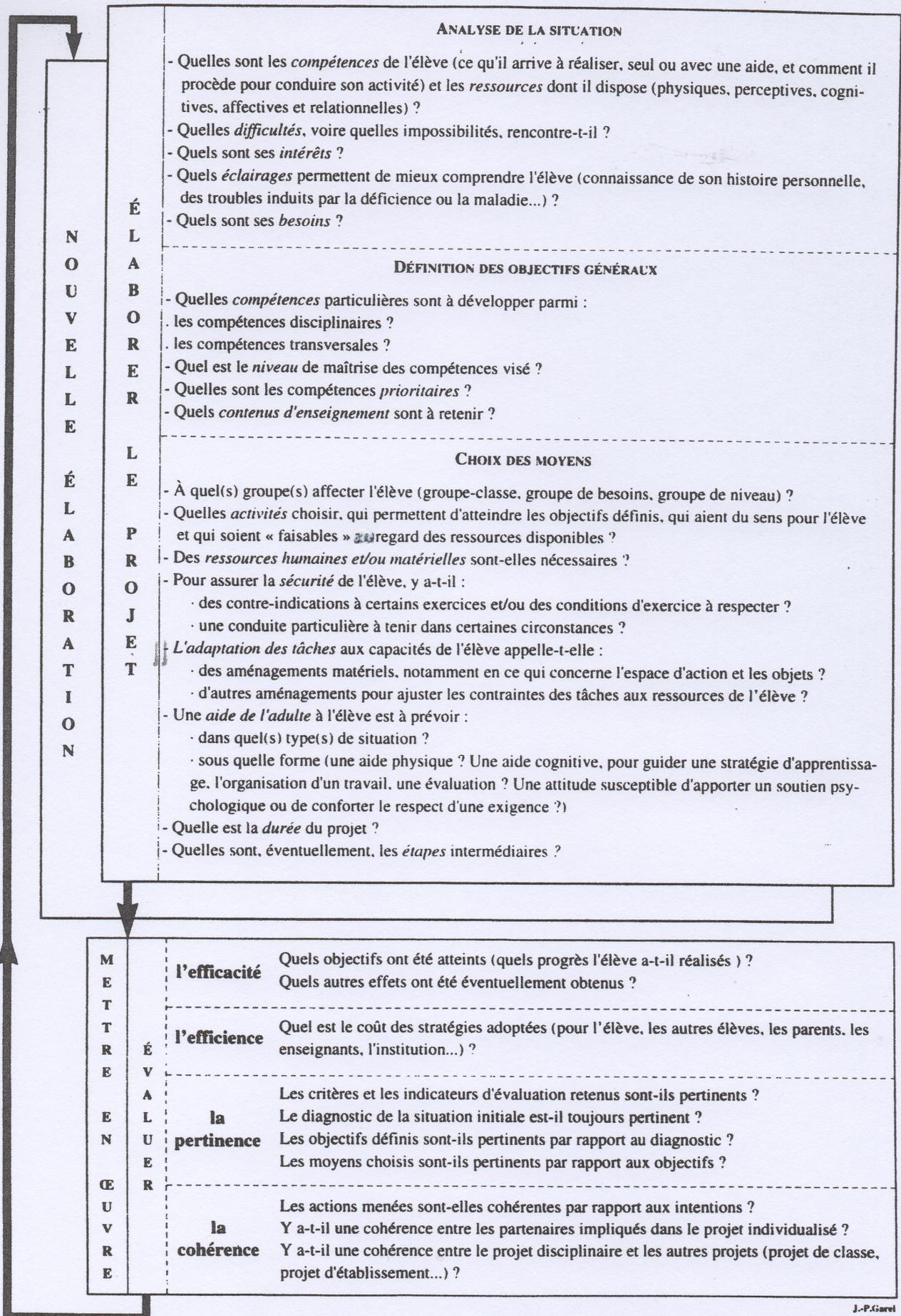
³⁰ Perrenoud P., *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, Paris ESF, 1996, p. 81.

³¹ Le Mouel J., *Critique de l'efficacité*, Paris, Seuil, 1991, p. 79.

³² Mintzberg H., *Grandeur et décadence de la planification stratégique*, Paris, Dunod, 1994, p. 313.

AIDE MÉTHODOLOGIQUE

Exemples de questions à se poser pour élaborer et évaluer un projet pédagogique individualisé



J.-P. Garet

On remarquera que l'évaluation est un processus intégré à la mise en œuvre. Elle doit permettre une régulation continue du projet.